



**Probleme mit deutschen
Modalverben –
Eine kontrastive Analyse
zum Sprachgebrauch
russisch sprechender
Au-pair-Mädchen**



Dissertation zur Erlangung des
Doktorgrades der Fakultät für
Sprach- und Literaturwissenschaft der
Universität Bayreuth

vorgelegt von Irina Augustin,
Diplom-Linguistin,
Bayreuth 2006



1. Gutachter: Prof. Dr. Heiko Hausendorf
(Lehrstuhl für Germanistische Linguistik,
Universität Bayreuth)
2. Gutachter: Prof. Dr. Sebastian Kempgen
(Lehrstuhl für Slavische Sprachwissenschaft,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

*Sechs Wörter nehmen mich in Anspruch jeden Tag:
Ich soll, ich muss, ich kann, ich will, ich darf, ich mag.*

*Ich soll, ist das Gesetz, von Gott ins Herz geschrieben,
das Ziel, nach welchem ich bin von mir selbst getrieben.*

*Ich muss, das ist die Schranke, in welcher mich die Welt
von einer, die Natur von anderer Seite hält.*

*Ich kann, das ist das Maß der mir verliehenen Kraft,
Der Tat, der Fertigkeit, der Kunst und Wissenschaft.*

*Ich will, die höchste Kron ist dieses, die mich schmückt,
Der Freiheit Siegel, das mein Geist sich aufgedrückt.*

*Ich darf, das ist zugleich die Inschrift bei dem Siegel,
Beim aufgetanen Tor der Freiheit auch ein Riegel.*

*Ich mag, das endlich ist, was zwischen allen schwimmt,
Ein Unbestimmtes, das der Augenblick bestimmt.*

*Ich soll, ich muss, ich kann, ich will, ich darf, ich mag.
Diese sechs nehmen mich in Anspruch jeden Tag.*

*Nur wenn du stets mich lehrst, weiß ich, was jeden Tag
Ich soll, ich muss, ich kann, ich will, ich darf, ich mag.*

Inhaltsverzeichnis

Lesehinweise	iv
Einleitung	x
1 Zielsetzung und methodologischer Aufbau	1
1.1 Eingrenzung des Forschungsgebiets und der Ziele	1
1.2 Forschungsperspektiven	2
1.3 Festlegung des Personenkreises für die empirischen Untersuchungen	7
2 Theoretische Analyse der Modalverben	11
2.1 Modalität und Modalverben im Sprachvergleich Deutsch/Russisch	11
2.1.1 Überlegungen zur Modalitätsdefinition	11
2.1.2 Ausdrucksmittel der Modalität	16
2.1.3 Schwerpunkte der Modalitätsforschung: eine historisch-kontrastive Betrachtung	22
2.2 Modalverben als lexikalisches Ausdrucksmittel der Modalität	36
2.2.1 Grammatische Besonderheiten	38
2.2.2 Äußerungen der Modalverben	41
2.2.2.1 Die deutschen Modalverben bei <i>nicht-epistemischer</i> Verwendung und ihre Wiedergabe im Russischen	42
2.2.2.2 Die deutschen Modalverben bei <i>epistemischer</i> Verwendung und ihre Wiedergabe im Russischen	51
2.2.2.3 Paraphrasen als Konkurrenzformen der Modalverben im Deutschen	55
2.2.3 Zusammenfassung	56
2.3 Arbeitshypothesen	57
3 Empirische Analyse der Verwendung der deutschen Modalverben	59
3.1 Aufbau der empirischen Untersuchungen: eine Übersicht	59
3.2 Methoden der Feldforschung und Datenauswertung	63
3.2.1 Interview	66
3.2.1.1 Methodische Vorgehensweise	66
3.2.1.2 Fehleranalyse	73
3.2.1.3 Exkurs: Sozio-kultureller Hintergrund der Au-pair-Beschäftigung	82

3.2.2	Umformung von Sätzen	84
3.2.2.1	Methodische Vorgehensweise	84
3.2.2.2	Fehleranalyse	85
3.2.3	Übersetzung	106
3.2.3.1	Methodische Vorgehensweise	106
3.2.3.2	Fehleranalyse	111
3.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	120
4	Didaktische Konzeption	124
4.1	Vermittlung der deutschen Modalverben in Lehr- und Übungsbüchern: Kritik und erste didaktische Überlegungen	124
4.2	Die deutschen Modalverben im Unterricht: Methodische Reflexion unter Berücksichtigung des Russischen	134
4.3	Zur Vermittlung der deutschen Modalverben auf kontextueller Ebene	140
4.4	Zusammenfassung	145
5	Zusammenfassung und Ausblick	148
6	Резюме и перспективы	152
7	Literaturverzeichnis	156
7.1	Quellen und Beispieltex te	156
7.2	Sekundärliteratur	157
8	Anhang	171
8.1	Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse	171
8.2	Zusammenfassung der persönlichen Daten aus dem Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse	174
8.3	Umformung von Sätzen	175
8.4	Übersetzung	177
8.4.1	Sinngemäß übersetzte Musterlösung	178
8.4.2	Interlinear übersetzte Musterlösung	178

Lesehinweise

Transkriptionen

Die in der Arbeit wiedergegebenen Gesprächsaufnahmen wurden durchgehend in Anlehnung an das *Gesprächsanalytische Transkriptionssystem* von Selting et al. (1998) erstellt, allerdings mit einigen Ausnahmen: Zur besseren Lesbarkeit sind die von Selting vorgeschlagenen Transkriptionssymbole nicht durch Klammern hervorgehoben. Zusätzlich wird ein Zeichen zur Kennzeichnung einer Übersetzung (#...#) eingeführt.

Die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer sollen anonym bleiben. Infolge dessen werden die Namen durch ein bis drei Buchstaben abgekürzt wiedergegeben. Nonverbale und paraverbale Aktivitäten werden ausschließlich an den für die Arbeit relevanten Stellen gekennzeichnet. Großbuchstaben werden nur als Intensitätsmarkierung verwendet. Interpunktionszeichen dienen zur Darstellung prosodischer Indikatoren. Hervorhebungen durch Unterstreichen kennzeichnen für die betreffende Analyse besonders wichtige Punkte.

Verwendete Transkriptionskonventionen sind:

.	Mikropause: kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung
-	kurze Pause (ca. 1 Sekunde)
--	mittlere Pause (ca. 2 Sekunden)
---	längere Pause (Pause von mehr als ca. 2 Sekunden)
'	steigende Intonation
,	fallende Intonation
-	gleich bleibende Intonation
/	Äußerungsabbruch
<<...> >	Charakterisierung von Änderungen der Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit <<schnell/langsam/laut/leise>, steht vor der Äußerung und bleibt gültig bis >
((...))	Kommentare der Sprechweise ((lachend/traurig), steht vor der Äußerung und bleibt gültig bis)
(...)	nonverbale Aktivitäten
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten
se:hr	lange Deutung eines Vokals
jA, DAS	Akzentuierung einer Silbe, eines Lautes, eines Wortes
[...]	Überlappungen und Simultansprechen
#...#	Übersetzung aus dem Deutschen ins Russische und umgekehrt

Transliteration

Russischsprachige Textpassagen, die für das Verständnis der Arbeit wesentlich sind, werden außer im Originaltext und einer deutschen Übersetzung auch nach den Regeln der ISO-Transliteration wiedergegeben (vgl. folgende Tabelle). Formal ist die Transliteration durch runde Klammern gekennzeichnet.

№	Russisch	ISO-Transliteration	№	Russisch	ISO-Transliteration
1	А а	a	18	Р р	r
2	Б б	b	19	С с	s
3	В в	v	20	Т т	t
4	Г г	g	21	У у	u
5	Д д	d	22	Ф ф	f
6	Е е	e	23	Х х	ch
7	Ё ё	ë	24	Ц ц	c
8	Ж ж	ž	25	Ч ч	č
9	З з	z	26	Ш ш	š
10	И и	i	27	Щ щ	šč
11	Й й	j	28	Ъ ъ	"
12	К к	k	29	Ы ы	y
13	Л л	l	30	Ь ь	'
14	М м	m	31	Э э	é
15	Н н	n	32	Ю ю	ju
16	О о	o	33	Я я	ja
17	П п	p			

Textausschnitte

In der Arbeit werden nur Ausschnitte aus den schriftlichen Untersuchungen angeführt, die nach Meinung der Verfasserin für die Analyse von großer Bedeutung sind. Es werden auch Passagen aus literarischen Texten sowie Fachliteratur zitiert. Auf Hervorhebungen durch Fett- und Kursivschrift oder farbige Markierungen und Unterstreichungen, die in den Originaltexten nicht erhalten sind, wird von der Verfasserin zusätzlich hingewiesen.

Anredeformen

Zur Bezeichnung des untersuchten Personenkreises wird statt des Neutrums die feminine Form verwendet, denn es handelt sich ausschließlich um weibliche Personen, und zwar um Au-pair-Mädchen.

Literaturangaben

Die russischsprachigen Quellen sind in ISO-Transliteration aufgeführt. Der Titel ist zum besseren Verständnis für den nicht-russischsprachigen Leser in einer deutschen Übersetzung (Übersetzung durch die Verfasserin) in Klammern angegeben. Nach der Quellenangabe in Transliteration folgt, ebenfalls in Klammern, die Originalversion in kyrillischen Zeichen. Zum Vergleich:

Košuchar, A. D. (1959): *Nekotorye voprosy klassifikazii častej reči v sovremennom nemezkom jazyke (Einige Fragen zur Klassifikation der Wortarten in der modernen deutschen Sprache)*. Tom 14. Naučnye trudy Pjatigorskogo Pedagogičeskogo Instituta.

(Кошухар, А. Д. (1959): *Некоторые вопросы классификации частей речи в современном немецком языке*. Том 14. Научные труды Пятигорского Педагогического Института.)

Quellen im Internet werden in Form von Hyperlinks in eckigen Klammern angeführt. Zum Vergleich:

Ehrich, V./Reis, M. (2004): *Modalverben und Modalität im Deutschen*. Deutsches Seminar. Projekt B3. Universität Tübingen. Download am 23.08.2004, [<http://www.sfb441.uni-tuebingen.de/b3/b3altantrag.pdf>].

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Ahd.	Althochdeutsch
AS-Text	Ausgangstext
Bsp.	Beispiel
DK	Dekodierung
EK	Enkodierung
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
Ex-Au-pairs	ehemalige Au-pairs
f	folgende Seite
ff	folgende Seiten
Hrsg.	Herausgeber
Ind.	Indikativ
Kap.	Kapitel
Pers.	Person
Pl.	Plural
S.	Seite
Sg.	Singular
Tab.	Tabelle
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
ZS-Text	Zieltext

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	GUS-Staaten: Russische und russisch sprechende Bevölkerung	9
Abb. 2	Hierarchie der Modalitätsarten	14
Abb. 3	Aufteilung der 30 Probandinnen in Gruppen	61
Abb. 4	Phasen der empirischen Untersuchungen	62
Abb. 5	Übersicht über die prozentuale Verteilung der Quellen für die Sprachkenntnisse der Probandinnen	65
Abb. 6	Mögliche Verläufe der Gesprächsintensität	70
Abb. 7	Motive für die Teilnahme an einem Au-pair-Programm	82
Abb. 8	Gründe der Probandinnen für die Wahl Deutschlands als Zielland des Au-pair-Aufenthalts	83
Abb. 9	Der allgemeine Übersetzungsprozess	107
Abb. 10	Übersetzung als Denkprozess	109
Abb. 11	Der Übersetzungsprozess unter Berücksichtigung des Kontextes	110
Abb. 12	Häufig beobachtete Sprachschwierigkeiten	122
Abb. 13	Besonderheiten der deutschen Modalverben illustrierende Fehler	123
Abb. 14	Für die russisch sprechenden Deutschlernenden spezifische Fehler	123
Abb. 15	Übung zum Modalverbgebrauch (<i>müssen, sollen, dürfen</i>)	125
Abb. 16	Bedeutung der Modalverben	127
Abb. 17	Übung zur Vermutungsbedeutung der Modalverben	129
Abb. 18	Bedeutungsvarianten von <i>wollen</i> und <i>sollen</i>	131
Abb. 19	Bedeutungsvarianten von <i>müssen</i> und <i>sollen</i>	132
Abb. 20	Bedeutungsvarianten von <i>nicht dürfen</i> und <i>nicht sollen</i>	134
Abb. 21	Modalverben in einer Spielanleitung	140
Abb. 22	Modalverben in einem Beipackzettel	140
Abb. 23	Modalverben in Gesetzestexten	141
Abb. 24	Verwendung der deutschen Modalverben und ihre Übertragung im Russischen am Beispiel einer Gebrauchsanweisung	142
Abb. 25	<i>Nicht-epistemische</i> und <i>epistemische</i> Verwendung von <i>müssen</i>	143
Abb. 26	Modalverben in Bildern	144

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Begriffspaaroppositionen der Modalität im Deutschen und Russischen	15
Tab. 2	Bedeutungen der deutschen Modalverben und ihre Schattierungen bei <i>nicht-epistemischer</i> Verwendungsweise	43
Tab. 3	Die Wiedergabe der deutschen Modalverben bei <i>nicht-epistemischer</i> Verwendung im Russischen	50
Tab. 4	Varianten der Vermutungsäußerung von deutschen Modalverben bei <i>epistemischer</i> Verwendung	52
Tab. 5	Die Wiedergabe der deutschen Modalverben bei <i>epistemischer</i> Verwendung im Russischen	54
Tab. 6	<i>Nicht-epistemische</i> und <i>epistemische</i> Verwendung der deutschen Modalverben	56
Tab. 7	Darstellung der in den Heimatländern sowie in Deutschland erworbenen Sprachkenntnisse	64

Einleitung

Die Teilnahme an einem Au-pair-Programm ist eine hervorragende Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern und gleichzeitig die Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche anderer Menschen kennen zu lernen. Die Au-pair-Beschäftigten – junge Leute im Alter von 17 bis 25 Jahren – müssen zu Beginn ihrer Tätigkeit über gute Grundkenntnisse der Sprache des Gastlandes verfügen, um an einem Au-pair-Programm teilnehmen zu dürfen. Sie gehen ins Ausland, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, andere Menschen kennen zu lernen sowie eine andere Kultur „von innen“ zu erleben.

Hierfür bietet ihnen eine Gastfamilie ein neues Zuhause, das Au-pair nimmt am Gastfamilienleben teil und bringt sich aktiv in die Familie ein, etwa durch Betreuung der Kinder oder Mithilfe im Haushalt. Einerseits erweitern die Au-pairs ihren Horizont über gesellschaftliche Normen des Gastlandes, andererseits erwerben sie sprachliche Kompetenzen, sicher eines der Hauptziele des Aufenthalts (vgl. etwa AVS Au-pair Vermittlung 2000: *„Eine sprachliche Förderung des Au-pairs in allen Situationen durch die Au-pair-Familie ist die beste Hilfe für das Au-pair, die deutsche Sprache zu erlernen“*). Daneben stellen mehrere Sprachinstitutionen ihre professionelle Hilfe zur Verfügung, denn ein Sprachschulbesuch ist meist fester Bestandteil des Programms. Die Zeit als Au-pair ist also weder Urlaub noch gewöhnliches Arbeitsverhältnis, sondern eine ganz besondere Art des Auslandsaufenthalts.

Die Au-pair-Tätigkeit ist zeitlich auf maximal ein Jahr begrenzt. Innerhalb dieser Zeit wollen die Au-pairs ihre Fremdsprachkenntnisse vervollständigen, um sie in einem anschließenden Studium erfolgreich zu verwenden oder sich aufgrund ihrer sprachlichen Qualifikation und Auslandserfahrung bessere berufliche Chancen zu verschaffen. Sie knüpfen damit deutlich andere Motive und Ziele an ihren Auslandsaufenthalt als andere Ausländergruppen, wie etwa Aussiedler oder Flüchtlinge (siehe Abb. 7).

Eine fremde Sprache zu erlernen ist nach dem Kindesalter in der Regel ein mühseliges, zeitaufwändiges und zudem auch noch häufig frustrierendes Unternehmen. Vor allem dann, wenn sie trotz aller Selbstdisziplin und Arbeit feststellen müssen, dass man die Sprache doch nicht so richtig beherrscht, so dass vieles von dem, was man gerne sagen würde oder sagen müsste, ungesagt bleibt. Es mangelt ihnen häufig an Spracherfahrung und Sprachgefühl, und es bildet sich so verständlicherweise eine gewisse Sprachbarriere.

Der Aufenthalt in dem betreffenden Land kann die genannten Sprachprobleme wesentlich reduzieren. Viele private Sprachschulen umwerben junge Kunden mit interessanten Sprachreisen. Diese Angebote sind allerdings wie die diverser Studentenaustauschprogramme nicht immer für jedermann zugänglich, etwa aus finanziellen Gründen. Für manche bleibt deswegen die souveräne Beherrschung einer Fremdsprache nur ein Traum. Eine Alternative zu Sprachreisen oder Auslandsstudium kann das weltweit angelegte Au-pair-Programm bieten.

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat selbst an einem Au-pair-Programm teilgenommen. Rückblickend darauf ist sie der Ansicht, dass ihre durchaus fortgeschrittenen Deutschkenntnisse aus der Zeit vor der Au-pair-Tätigkeit nur im täglichen Kontakt mit Muttersprachlern erweitert und vertieft werden konnten. Die meisten Sprachschwierigkeiten und sogar Verständigungsprobleme bereiteten damals die deutschen Modalverben. Der Entscheidung, sich auf diesen Bereich der Sprachprobleme von Au-pair-Mädchen zu konzentrieren, lagen ein gewisser Drang zur Selbsterkenntnis sowie der Wunsch nach Vermittlung eigener Erfahrung auf wissenschaftliche Weise zu Grunde. Als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache ist sie davon überzeugt, dass diese Dissertationsschrift als nützliche Lern- und Lehrhilfe im Deutschunterricht besonders für die russischsprachige Zielgruppe dienen kann.

1 Zielsetzung und methodologischer Aufbau

1.1 Eingrenzung des Forschungsgebiets und der Ziele

Dieses Dissertationsvorhaben stellt eine kontrastive Analyse dar. Es will spezifisch die sprachlichen Probleme russisch sprechender Gastarbeiterinnen bei der Verwendung der deutschen Modalverben *können*, *müssen*, *dürfen*, *sollen*, *wollen* und *mögen* am Beispiel der Au-pair-Beschäftigten in Deutschland untersuchen.

Im Einzelnen strebt die Arbeit folgende Ziele an:

1. Eine präzisere Übersicht über die vielfältigen Funktionen der Modalverben bedarf in erster Linie einer Auseinandersetzung mit der Kategorie der Modalität, ihrer Definitionen und Ausdrucksmittel. Die älteren und neueren linguistischen Forschungen im Deutschen und Russischen ermöglichen es dabei, ein klares Bild zur Modalität aus kontrastiver Sicht darzustellen. Aus der Modalitätsbehandlung heraus sollen Äußerungen und Verwendungsarten der deutschen Modalverben geklärt werden. Große Aufmerksamkeit wird außerdem auf die grammatischen Besonderheiten der Modalverben gerichtet.

Anhand lexikalisch-semantischer, syntaktischer und morphologischer Aspekte will die Arbeit zeigen, durch welche spezifischen Mittel in beiden Sprachen die Bedeutungen der Modalverben gleichwertig ausgedrückt werden können. Deswegen ist es wichtig, eine Vergleichsanalyse innerhalb der deutschen Modalverben, die Relation der Modalverben zu ihren paraphrasierten Konkurrenzformen sowie die Wiedergabe der deutschen Modalverben im Russischen darzustellen. Am Ende des Theorieteils wird es möglich sein, Hypothesen zu den Quellen der Sprachschwierigkeiten zu entwickeln, die anhand empirischer Untersuchungen verifiziert werden sollen.

2. Der empirische Teil der Arbeit basiert auf mündlichen und schriftlichen Daten aus Interviews, Umformungsaufgaben und Übersetzungen. Die durch die empirischen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse sollen den russisch-deutschen Modalverb-Problembereich widerspiegeln. Die bei den Probandinnen festgestellten Sprachprobleme werden detailliert untersucht und auf Basis der theoretischen Vorarbeiten geklärt.

Die Fehlertypen sollen im Hinblick auf die Problemfelder Semantik, Syntax und Morphologie betrachtet werden. Ebenso interessant sind solche Fehler, die typische Besonderheiten der deutschen Modalverben illustrieren, und deswegen eine spezielle didaktische Konzeption erforderlich machen. Ferner werden die

Fehler dahin gehend differenziert, ob sie möglicherweise spezifisch für die russisch sprechende Lerngruppe sind – dies lässt sich ausschließlich kontrastiv klären und fließt ebenso in das später vorgestellte didaktische Konzept ein.

3. Aufbauend auf den theoretischen und empirischen Erkenntnissen sollen didaktische Überlegungen zur besseren Vermittlung der deutschen Modalverben im Fremdsprachenunterricht ausgearbeitet werden, damit Lernfehler bzw. Sprachschwierigkeiten vermieden werden können.

Detailliert betrachtet werden Vorzüge und Mängel von Lehr- und Übungsbüchern. Die Analyse stützt sich auf die Modalverb-Behandlung in den Monographien und Standardgrammatiken im theoretischen Teil der Arbeit, erweitert durch die bei der Untersuchung spezifischer Fehler gewonnenen empirischen Erkenntnisse. Außerdem soll die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und ihr Einfluss auf den Umgang mit den deutschen Modalverben beleuchtet werden. Aus diesen Fragestellungen heraus wird eine systematische Konzeption zur Grammatik- und Wortschatzarbeit sowie zur Text- und Kommunikationsproduktion für den deutschen Modalverbbereich entwickelt.

Zusammenfassend setzt sich dieses Dissertationsvorhaben mit den Ursachen für Fehler bei der Verwendung der deutschen Modalverben und Wegen zu deren Vermeidung auseinander. Durch die Konfrontation des Russischen und Deutschen verschafft die Arbeit eine klare Einsicht in die russisch-deutsche Modalverbenproblematik. Sie soll dazu beitragen, russisch Sprechenden das Erlernen der deutschen Sprache leichter zu machen.

1.2 Forschungsperspektiven

Die semantische Vieldeutigkeit, aber auch die syntaktische und morphologische Phänomenalität der deutschen Modalverben machen sie zu einem interessanten Forschungsfeld. Diese bereits sehr intensiv untersuchte Problematik – einige der wichtigsten Publikationen des 20. Jahrhunderts stammen etwa von Bech (1949), Welke (1965), Fourguet (1970), Isatschenko (1982), Moskalskaja (1983), Öhlschläger (1989), auf deren Arbeiten sich auch heutige Autoren immer wieder stützen – bedarf jedoch weiterhin einer wissenschaftlichen Untersuchung. Schon etwa beim Vergleich mehrerer Monographien und Grammatikbücher stellt sich heraus, dass der Bestand der Modalverben unterschiedlich bestimmt sowie die Rolle der Modalverben

verschiedenartig beleuchtet wird (näheres dazu vgl. Fritz 2000, Fabricius-Hansen et al. 2002). All dies kann verwirrend beim Erlernen der deutschen Modalverben wirken sowie Schwierigkeiten bei der Verwendung dieser Verbgruppe bereiten.

Schwer zu erlernen sind beispielsweise *müssen* und *sollen*, weil sich ihre Funktionsbereiche teilweise überschneiden: Beide Modalverben können Aufforderung, Vermutung oder Absicht ausdrücken. Es ist sogar für deutsche Muttersprachler nicht immer einfach, die semantischen Unterschiede der beiden Modalverben auseinander zu halten. Wenn man ein Grammatikbuch zur Hand nimmt, findet man auch hier nur ungenügende Informationen. So begnügt sich eine Standardgrammatik in der Regel mit einigen Beispielen, die die Ersetzbarkeit von *müssen* durch *sollen* oder *sollen* durch *müssen* illustrieren, ohne dabei zu erläutern, unter welchen Bedingungen diese beiden Modalverben ersetzbar sind.

Nach der „Duden-Grammatik“ können sich die beiden Modalverben *müssen* und *sollen* ersetzen, wenn es sich um eine Aufforderung handelt (vgl. Eisenberg et al. 1998: 96 ff). Dies soll an folgenden Beispielen erläutert werden:

- (1) *Ihr müsst / sollt dem sinnlosen Treiben eine Ende bereiten!*
- (2) *Der Meister fordert, dass der Lehrling sich entschuldigen soll / muss.*

Die Beispiele (1-2) alleine sind aber offensichtlich nicht in der Lage, die kontrastiven Unterschiede in der Verwendung von *müssen* und *sollen* klarzustellen. Durch solche Beispiele können Verständnisprobleme beim Erlernen einer Fremdsprache vergrößert werden.

Der Lernende steht, wenn er darauf stößt, solchen Schwierigkeiten hilflos gegenüber, da ihn die Beispiele des Grammatikbuches beim Lernen nur unzureichend auf die sprachliche Realität vorbereitet haben. Kontextabhängige Sätze sind imstande, semantische Feinheiten, etwa bei der Verwendung von *müssen* und *sollen* als Aufforderung, zu klären. Einige Lehr- und Übungsbücher der deutschen Grammatik (vgl. dazu etwa Buscha/Linthout 2000, Dreyer/Schmitt 1991, Griesbach 2003) bieten Aufgaben, die sich auf Kontexte stützen und daher eine Hilfe geben können, das Problem zu verstehen, allerdings ohne dieses strukturiert zu lösen. Bei folgendem Beispiel von Buscha/Linthout (2000: 61) bestand die Aufgabe darin, den Bedeutungsunterschied zwischen *sollen* und *müssen* zu beschreiben:

- (3) *[...] Heute habe ich noch nicht *sollen* *müssen*. Es ist noch zu früh am Samstag. Nicht einmal aufstehen habe ich *sollen*. Das Paradies muss vor dem *Sollen* gelegen haben. Das Paradies war *sollfrei* [...].*

Der Unterschied in der Bedeutung von *sollen* und *müssen* wird jedoch an keiner Stelle des Lehrbuches systematisch erklärt; auch eine Lösung dieser Aufgabe findet sich nicht. Im Zusammenhang mit den semantischen Inhalten der Modalverben tauchen weitere Schwierigkeiten auf. Nicht-Muttersprachler kombinieren häufig Modalverben mit Wörtern, die selbst eine Aussage so stark modifizieren können, dass man ihre Verwendung als überflüssig empfinden könnte. Zum Vergleich:

- (4) *Es ist notwendig, dass ich dieses Buch lesen muss.*

Dabei handelt es sich nicht um eine Kombination wie etwa *Könntest du mir vielleicht helfen?*, in der eher eine Verstärkung der Aussage – hier eine besonders höflich formulierte Frage – als eine sprachliche Redundanz zu sehen ist. Solche Erscheinungen zeigen einerseits, dass die Deutschlernenden die Modalitätsproblematik nicht genügend erfasst haben. Andererseits wird in den Standardgrammatiken kein Akzent auf die Zusammenwirkung mehrerer Ausdrucksmittel der Modalität in einer Aussage bzw. in einem Kontext gesetzt (vgl. Eisenberg et al. 1998, Weinrich 2005).

Syntaktische Fehler sind häufig zu beobachten, wenn Modalverben in komplexen Prädikaten verwendet werden, etwa in den Vergangenheitsformen Perfekt oder Plusquamperfekt. Insbesondere bereiten Nebensätze große Schwierigkeiten. Folgende Fehler sind typisch:

- (5) *Er hat es müssen tun.*

- (6) *Es ist schade, dass sie uns nicht besuchen können haben.*

Als syntaktisch-semantisches Problem können auch Schwierigkeiten in Verbindung mit der Negation von *müssen* auftreten. Es scheint russischsprachigen Deutschlernenden nicht klar zu sein, dass *müssen* zwei Negationsformen – *nicht müssen* und *nicht brauchen* – hat, die je nach dem Kontext synonym oder verschieden gebraucht werden. Diese Problematik kann dadurch entstehen, dass einige Grammatiken bzw. Lehrwerke mangelhafte oder einseitige Darstellungen bieten (vgl. Dreyer/Schmitt 1991: 89, Eisenberg 1994: 481, Eisenberg et al. 1998: 97, Engel 2002: 90 ff, Götze/Hess-Lüttich 1999: 66 ff, Griesbach 1986: 277, Heilmann 2002: 43, Helbig/Buscha 2001: 119, Weinrich 1993: 300 f).

Konkrete Beispiele zu diesem speziellen Problem sowie weitere Beispiele zu semantischen und syntaktischen Fehlern werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit anhand russisch sprechender Probandinnen detailliert analysiert (vgl. dazu Kap. 3).

Analog zu den deutschen Modalverben sind auch die Modalverben im Russischen ausführlich beschrieben, wenn auch mit einer anderen Schwerpunktsetzung. So kommt den syntaktischen und morphologischen Aspekten traditionellerweise mehr Aufmerksamkeit zu als der Semantik – in erster Linie bei älteren Untersuchungen wie etwa von Šachmatov (1941), Švedova (1960), Vinogradov (1960), aber auch in neueren Studien von Nemec (1991), Zolotova et al. (2004) oder Vaulina (1988).

Dies könnte durch die einfach strukturierte Semantik der Modalverben erklärt werden. Lediglich zwei Verben gehören zu dieser Gruppe. Der Aussagegehalt eines Satzes wird durch *хотеть* als wünschenswert und durch *мочь* als möglich modifiziert. Zum Vergleich:

- (7) Он хочет рисовать. (On *chočet* *risovat*'.)
– Er will malen.

Das Modalverb *хотеть* bringt einen Wunsch bzw. eine Absicht zum Ausdruck. Auch eine fremde Rede kann durch *хотеть* übertragen werden:

- (8) Он хотел мне позвонить. (On *chotel* *mne* *pozvonit*'.)
– Er wollte mich anrufen.

Das Modalverb *мочь* drückt eine Möglichkeit mit unterschiedlichen Bedeutungsschattierungen aus. Zum Vergleich:

- (9) Я могу / умею рисовать. (Ja *mogu* / *umeju* *risovat*'.)
– Ich kann malen.

Hier handelt es sich um eine *alethische* Möglichkeit in der Bedeutung von *Fähigkeit*. In dieser Bedeutung ist *мочь* durch das Verb *уметь* ersetzbar. Da beide etymologisch eng miteinander zusammenhängen, wird *уметь* auch als Modalverb bezeichnet. Es ist jedoch im Gegensatz zu *мочь* in seiner Bedeutung auf die Wiedergabe einer *Fähigkeit* eingeschränkt und sollte nach Ansicht der Verfasserin nicht als eigenständiges Modalverb behandelt werden.

- (10) Ты можешь рисовать. (Ty *možeš* *risovat*'.)
– Du kannst / darfst malen.

In (10) wird durch *мочь* eine *deontische* Möglichkeit im Sinne einer *Erlaubnis* ausgedrückt. Hier ist keine Ersetzung durch *уметь* möglich.

Die Bedeutung einer Notwendigkeit oder Neigung wird im Russischen durch andere modale Ausdrucksmittel, etwa modal gefärbte Verben oder Modaladjektive übertragen.

Nach dieser isolierten Betrachtung des Modalverbereichs des Deutschen und Russischen sollen nun beide Sprachen im Vergleich miteinander analysiert werden.

Beim Erlernen einer Fremdsprache stützt man sich oft auf die eigene Muttersprache. Die deutschen Modalpartikeln etwa bereiten den russisch sprechenden Lernenden keine Schwierigkeiten, wenn diese Thematik in sprachdidaktisch adäquater Weise kontrastiv vermittelt und dem Gebrauch der Modalpartikeln eine wesentliche Rolle im Deutschen und Russischen beigemessen wird. Dadurch, dass bei den deutschen und russischen Modalpartikeln ähnliche Funktionen dominieren, kann man erklären, warum die Russen genauso wie die Deutschen die Modalpartikeln selbstverständlich verstehen, ganz natürlich verwenden und richtig einschätzen können. Wenn aber keine Analogie zwischen den Spracheigenschaften besteht, kann auch die Muttersprache nicht weiterhelfen. Dies betrifft beispielsweise die Aspektualität des russischen Verbs – einer der schwierigsten Bereiche der russischen Grammatik für die Deutschen – oder auf der anderen Seite die deutsche Artikelverwendung. Die eigene Sprache kann beim Erlernen einer Fremdsprache sogar hinderlich sein. So ist der Unterschied zwischen der deutschen und der russischen Satzstruktur stark ausgeprägt. Die Endstellung des deutschen Verbs im Nebensatz ist im Russischen unüblich, was offensichtlich Lernprobleme bereitet. Die folgenden Fehler sind für Russischsprachler typisch und häufiger zu beobachten:

(11) *Du sagst nichts, weil du bist nicht gefragt.*

(12) *Ich weiß, was hat dieses Buch für dich bedeutet.*

In diesem Fall liegt das nicht an fehlenden Sprachkenntnissen, vielmehr handelt es sich um einen Mangel in der Sprachverwendung. Es ist nicht zu vermeiden, dass die Muttersprache eine Fremdsprache in der Anfangsphase ihrer Erlernung stark beeinflusst. Die obigen Beispiele (11-12) zeigen anschaulich, dass die Deutschlernenden deutsche Sätze genauso frei wie russische bilden, was für den deutschen Satzbau in der Regel¹ unzulässig ist.

Daraus ergibt sich, dass Nicht-Muttersprachler eine Lehrquelle brauchen, die auf ganz spezielle Fragen Antworten geben kann. Diese muss dann idealerweise so konzipiert sein, dass sie auf alle in Frage kommenden Fälle vorbereitet ist, was durch die kontrastive Sprachwissenschaft erreicht werden kann, die Lehr- und Lernstrategien entwickelt und spezifische Sprachnuancen aufdeckt. Die parallele Betrachtung der Analogien und Unterschiede der beiden Sprachstrukturen trägt dazu bei, mögliche Lernschwierigkeiten vorauszusehen und somit eventuelle Sprachfehler zu verhindern, was sich diese Arbeit für den Modalverbbereich zum Ziel setzt.

¹ In der Umgangssprache ist der zunehmende Gebrauch von *weil* mit Voranstellung des finiten Verbs häufig zu beobachten (vgl. Weinrich 1993: 758).

Dem Terminus *Modalverb* in der Germanistik steht der Ausdruck *Hilfsverb mit modaler Bedeutung* (*вспомогательный глагол с модальным значением*) in der Russistik gegenüber (vgl. dazu z.B. Plotnikov 1994). Die germanistischen Linguisten übernehmen gerne den Begriff *Modalverben* auch in Bezugnahme auf die russischen Verben.

Beim Vergleich der deutschen Modalverben mit den russischen wird deutlich, dass die russischen Modalverben *хотеть* und *мочь / уметь* allein nicht in der Lage sind, die Bedeutungen und Bedeutungsschattierungen von *können*, *müssen*, *dürfen*, *sollen*, *wollen* und *mögen* sinngetreu zu übertragen. Dafür werden Ausdrucksmittel aus anderen Bereichen wie etwa modal gefärbte Verben, Adverbien oder Adjektive zu Hilfe gezogen. Auch syntaktische Strukturen im Russischen stehen der Wiedergabe der deutschen Modalverben gegenüber und erweitern den sprachlichen Äquivalenzreichtum des Russischen. Zum Vergleich:

(13) *Schokolade mag ich lieber als Eis.*

– *Мне нравится шоколад больше, чем мороженое. (Mne npravitsja šokolad bol'se čem moroženoe.)*

Hier wird das Modalverb *mögen* durch eine unpersönliche Konstruktion vom Verb *нравиться* / *gefallen* wiedergegeben: *Mir gefällt Schokolade mehr als Eis.*

Meiner Kenntnis nach gibt es keine Studie, die sich speziell mit den deutschen Modalverben unter Bezugnahme auf die russische Sprache auseinandersetzt und dabei auf Basis empirischer Daten vorgeht. Genau in diese Lücke soll die vorliegende kontrastive Analyse vorstoßen. Sie stützt sich auf vorhandene Untersuchungen zur Bedeutung der deutschen Modalverben sowie ihrer Entsprechungen im Russischen und stellt eine – bedingt durch die unterschiedliche Komplexität alles andere als triviale – Verbindung zwischen beiden Bereichen her.

1.3 Festlegung des Personenkreises für die empirischen Untersuchungen

Die im theoretischen Teil aufgestellten Hypothesen sollen in dieser Arbeit anhand russisch sprechender Au-pairs und russisch sprechender ehemaliger Au-pairs überprüft werden. Diese Gruppe von Probandinnen ist deswegen für die Untersuchungen gut geeignet, weil diese Probandinnen durch ihre Beschäftigung täglich mit dem Gebrauch der deutschen Modalverben konfrontiert sind und haben es so ermöglicht haben, die

Arbeit mit zahlreichen realistischen Beispielen zu konsolidieren. Außerdem sind bei ihnen sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse durch Spracherwerb an unterschiedlichen Schulen vorhanden, die bei der Formulierung der Aufgabenstellungen vorausgesetzt werden konnten. Nicht zuletzt hatte die Verfasserin gute Kontakte zu dieser Gruppe und konnte deren Situation aus eigener Erfahrung heraus gut einschätzen, was besonders während der mündlichen Untersuchungen aufgrund der für alle interessanten Themen lebhaft Diskussionen ermöglichte.

Wie wird der Begriff russisch sprechende Au-pairs genau definiert? Die meisten Bürger der ehemaligen sowjetischen Republiken konnten die Au-pair-Beschäftigung im „fernen Ausland“² erst Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre mit der Liberalisierung bzw. Entbürokratisierung der Einreise-/Ausreise-Bestimmungen in Anspruch nehmen.

Die geopolitische Instabilität und wirtschaftliche Krise, die zum Zusammenbruch der Sowjetunion und zur Gründung der GUS-Staaten im Jahr 1991 führten, haben auch wesentlich zur neuen Begrifflichkeit auf dem Gebiet der angewandten sprachbezogenen Slawistikforschung beigetragen. In jener Zeit entstand der neue Ausdruck *russisch sprechend* (vorerst in der russischsprachigen Presse von Israel), der als Lehnäquivalent in Russland 1992 eingeführt wurde (vgl. Moskowich 2000: 394). Dieser Ausdruck betrifft nicht nur die Russen, die auf dem Staatsterritorium der Russischen Föderation leben und deren Muttersprache Russisch ist, sondern auch alle anderen Nationalitäten in Russland bzw. im „näheren Ausland“ (Armenier, Georgier, Letten, Moldawier, Ukrainer, Weißrussen usw.), die die russische Sprache nicht unbedingt als ihre Muttersprache bezeichnen, jedoch diese als häusliche Sprache verwenden bzw. verwenden können. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit stammt beispielsweise aus Tiflis/Georgien und ist keine Russin. Trotzdem sieht sie Russisch als ihre Muttersprache an.

Abbildung 1 verdeutlicht dieses anhand von quantitativen Angaben zur regionalen Verteilung des russischen sowie des russisch sprechenden Bevölkerungsanteils auf die GUS-Staaten.

² „Nach dem geopolitischen Umbruch in der Sowjetunion 1991 wird in den Ländern des post-sowjetischen Raumes zwischen dem „Nahen“ Ausland und „Fernen“ Ausland unterschieden. Dabei bezieht sich der Begriff „Nahes Ausland“ auf die ehemaligen sowjetischen Republiken, die im Zuge der Unabhängigkeitserklärungen aus dem Unionsverband spätestens zum Zeitpunkt des Abkommens von Beloweschskaja Puschtscha (8. Dezember 1991) über die Auflösung der UdSSR zum 31. Dezember 1991 ausgetreten sind. Unter dem Begriff „Fernes Ausland“ werden die übrigen Staaten der Erde subsumiert.“ (vgl. auch Popov et al. 2004).

Abbildung 1: GUS-Staaten: Russische und russisch sprechende Bevölkerung



GUS-Staaten	Bevölkerung (in Mio.)	russischer Bevölkerungsteil		russisch sprechender Bevölkerungsteil	
		in Mio.	in %	in Mio.	in %
1 Armenien	3,2	0,01	0,3	2,24	70,0
2 Aserbaidschan	8,3	0,19	2,3	5,89	71,0
3 Georgien	4,3	0,17	4,4	1,72	40,0
4 Kasachstan	15,0	4,50	30,0	12,75	85,0
5 Kirgisien	5,1	0,64	12,5	2,30	45,0
6 Moldawien	3,4	0,48	14,0	2,72	80,0
7 Russland	145,2	113,34	81,5	142,59	98,2
8 Tadschikistan	6,6	0,05	0,7	2,51	38,0
9 Turkmenistan	4,8	0,19	4,0	2,16	45,0
10 Ukraine	47,6	10,47	22,0	38,56	81,0
11 Usbekistan	25,1	1,00	4,0	14,31	57,0
12 Weißrussland	9,8	1,08	11,0	7,84	80,0
SUMME	278,4	132,12	47,5	235,59	84,6

Quelle: eigene Darstellung, eigene Berechnungen, 2005; Daten zusammengestellt nach Denisenko/Čudinovskich (2003), Višnevskij (2005).

Aus Abbildung 1 wird ersichtlich, dass es viel mehr russisch sprechende (insgesamt 235,59 Mio.) als nur russische Einwohner (132,12 Mio.) der GUS-Staaten gibt; über 100 Millionen Einwohner der GUS-Staaten sprechen also Russisch, obwohl sie keine Russen sind.

Darüber hinaus stellen auch in den baltischen Staaten (Estland, Lettland und Litauen) insgesamt 1,19 Mio. (entsprechend 16,6%) Einwohner den russischen Anteil der Bevölkerung sowie 4,93 Mio. (entsprechend 68,7%) den russisch sprechenden Anteil der Bevölkerung dar (vgl. Denisenko/Tschudinowskich 2003).

Nach der jetzt erfolgten Darstellung der Forschungsperspektiven und Festlegung des Personenkreises für die empirischen Untersuchungen soll nun eine genaue theoretische Analyse der Modalverben durchgeführt werden.

2 Theoretische Analyse der Modalverben

Dieses Kapitel setzt sich nicht das Ziel, eine erschöpfende Beschreibung der deutschen Modalverben zu erreichen, sondern es will die problematischen Aspekte zu dieser Thematik herausfinden und sie aus der einleitenden Modalitätsbehandlung heraus systematisch darstellen und detailliert untersuchen. Angelehnt an die älteren und neueren linguistischen Forschungen zur Modalität wird es möglich sein, nicht nur einen Überblick über ihre Entwicklung im Deutschen und Russischen zu verschaffen, sondern auch ihre Vorteile und Mängel zur Diskussion zu stellen. Bestimmt man die Rolle und Funktion der deutschen Modalverben im Modalitätsfeld, können Äußerungen und Verwendungsarten betrachtet werden. Im Rahmen der Untersuchung der lexikalisch-semanticen, syntaktischen und morphologischen Eigenschaften der deutschen Modalverben werden die Entsprechungen im Russischen dargestellt. Die Analyse des Zusammenwirkens, aber auch der Ersetzbarkeit mehrerer modaler Ausdrucksmittel ermöglicht es, die Modalverbproblematik zu konkretisieren.

Am Ende des Theorieteils wird es möglich sein, Hypothesen zu den Quellen von Sprachschwierigkeiten zu entwickeln, die anhand empirischer Untersuchungen verifiziert werden sollen.

2.1 Modalität und Modalverben im Sprachvergleich

Deutsch/Russisch

2.1.1 Überlegungen zur Modalitätsdefinition

Mit der Modalität beschäftigen sich neben der Sprachwissenschaft auch solche Disziplinen wie Philosophie, Psychologie, Logik, Mathematik oder Semiotik. Die gemeinsame Erfahrung dieser Disziplinen ermöglicht es einerseits, die vielseitigen Modalitätsaspekte aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, resultiert andererseits aber auch in uneinheitlichen Modalitätsdefinitionen.

In der Philosophie spricht man über *ontologische* Modalität – die Art und Weise des Seins oder Geschehens (vgl. z.B. Detsch 1994). In der traditionellen Logik bezeichnet die Modalität den Grad der Bestimmtheit einer Aussage bzw. der Gültigkeit eines Urteils durch *Möglichkeit*, *Notwendigkeit* oder *Wahrscheinlichkeit* (vgl. Drosdowski 1978: 1804, Kondakow 1983: 342).

Charles S. Peirce (1839-1914) übertrug den Begriff der Modalität aus der Logik in die Semiotik. Hier bezeichnet Modalität den *Wahrheitsgehalt* eines Zeichens, wobei drei Wahrheitswerte unterschieden werden: *Existenz*, *(logische) Notwendigkeit* sowie *(hypothetische) Möglichkeit* (vgl. Hodge/Kress 1988: 26).

Frege (1986) schlägt die Brücke von der Logik und Mathematik in die Sprachphilosophie. Er entwickelt eine formale Sprache, und zwar *Symbolketten* als Instrument für einen streng *axiomatischen* Aufbau der Arithmetik und interpretiert sie nicht nur als beliebige Formeln, als Aneinanderreihung zufälliger *Druckfiguren*, sondern als bedeutsame Zeichen und als Aussagen über Gegenstände. Die Untersuchung der Beziehung zwischen formaler Sprache und den entsprechenden Gegenstandsbereichen führt Frege zur Entwicklung der Semantik als Interpretation von sprachlichen Zeichen (vgl. Ineichen 1987: 13 ff).

Die Disharmonie in der Definition des Begriffes *Modalität* hinterlässt verständlicherweise einen chaotischen Eindruck. Es ist offensichtlich nicht einfach – nicht einmal unter Beschränkung auf eine Disziplin, hier die Sprachwissenschaft – eine allgemeingültige Definition der Modalität zu geben. Im Folgenden werden einige Definitionen illustriert.

Aus dem deutsch-russischen Sprachvergleich heraus befasst sich Gladrow (1998) mit der Begriffserklärung der Modalität. Er unterscheidet drei Arten von modalen Beziehungen, nämlich „*die Beziehung des Inhaltes der Äußerung zur Wirklichkeit in Bezug auf die Realität bzw. Irrealität aus der Sicht des Sprechers, [...] die Beziehung des Sprechers zum Inhalt der Äußerung hinsichtlich des Wahrscheinlichkeitsgrades, [...] die Beziehung des Subjekts der Handlung zur Handlung selbst unter dem Gesichtspunkt ihrer Möglichkeit, Notwendigkeit [...]*“ (vgl. Gladrow 1998: 91).

Weidner (1986) beschränkt sich bei ihrer Begriffsbestimmung auf den Modalverb-Bereich im Deutschen und die Äquivalente im Russischen. Sie vertritt die Meinung, dass man „*unter Modalität sowohl das Verhältnis der Proposition zur Wirklichkeit als auch das Verhältnis des Sprechers zur Proposition versteht*“ (vgl. Weidner 1986: 16).

Die *Linguistische Enzyklopädie* der russischen Sprache definiert die Modalität folgendermaßen: „*[...] она (модальность) выражает разные виды отношений высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого*“ (vgl. Jarzewa 1990: 303). Also: „*Modalität drückt unterschiedliche Beziehungen einer Aussage zur Realität sowie unterschiedliche subjektive Einschätzung des Gesagten aus*“ (Übersetzung der Verfasserin).

Im *Großen Wörterbuch* der deutschen Sprache wird unter Modalität ein „*in unterschiedlicher sprachlicher Form ausdrückbares Verhältnis des Sprechers zur Aussage bzw. der Aussage zur Realität oder Realisierung*“ verstanden (vgl. Drosdowski 1978: 1804).

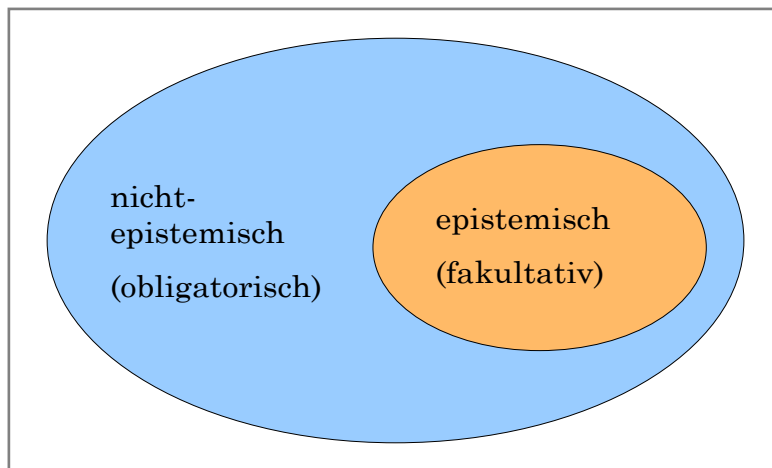
Beim Vergleich der einschlägigen Grammatiken und Monographien zu den Teilgebieten des Konjunktivs und zum Modalen überhaupt stellt Jongeboer (1985) fest, dass auf keinem Gebiet der Grammatik soviel Uneinigkeit wie bei dem Begriff der Modalität herrscht: „*Es ist im wahrsten Sinne des Wortes ein Irrgarten, in dem jeder Grammatiker sich einen Weg sucht und leider oft nicht sieht, dass er in einer Sackgasse gelandet ist*“ (vgl. Jongeboer 1985: 14).

Es erscheint sehr schwierig, die verschiedenen Modalitätsdefinitionen zu einem Begriff zusammenzufassen. Neben den etablierten Positionen wie etwa von Admoni (1982), Heyse (1973), Krušel'nickaja (1961), Lyons (1980), Weidner (1986), Vinogradov (1960) existieren auch jüngere Begriffe der Sprachwissenschaft der Gegenwart, wie etwa von Bayer (2000) oder Gladrow (1998), die sich wohl nur als eine Variation der alten Begrifflichkeit interpretieren lassen.

Dennoch kann man aus der Sicht der Verfasserin bei den verschiedenen sprachwissenschaftlichen Definitionen von Modalität einen gemeinsamen Kern erkennen: Modalität bezeichnet das Verhältnis des Sprechers zur Aussage und der Aussage zur Realität.

Diesen Gedanken illustriert eine der traditionellen Differenzierungsmöglichkeiten der globalen Kategorie der Modalität, nämlich die Einführung der *nicht-epistemischen* und *epistemischen* Subkategorisierung (vgl. Abb. 2). Unter dem Begriff *nicht-epistemisch* wird das Verhältnis des Gesagten zur Wirklichkeit verstanden. Dieser Kategorie steht die *epistemische* gegenüber, die die Einschätzung des Sprechers bzw. Schreibers zum Gesagten aus dem Gesichtspunkt der Realität zum Ausdruck bringt (vgl. dazu Beljaeva 1990, Jachnow 1994).

Abbildung 2: *Hierarchie der Modalitätsarten*



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Das obige Schema illustriert, dass die beiden Modalitätsarten in ihrem Dasein nicht auf gleicher Ebene stehen, sondern dass die *epistemische* Gebrauchsweise in Abhängigkeit von der *nicht-epistemischen* existiert. Die beiden Arten der Modalität können in ein und demselben Satz vorkommen und unterscheiden sich dadurch, dass die *nicht-epistemische* Modalitätsart in einer Aussage grundsätzlich obligatorisch ist. Das heißt, dass es keine Aussage ohne *nicht-epistemische* Ausdrucksweise gibt; beispielsweise sind die Modalverben Bestandteile des im Satz dargestellten Sachverhalts. Im Gegensatz dazu taucht die *epistemische* Gebrauchsweise in einer Aussage fakultativ auf. Daher erscheint diese Kategorie nur, wenn der Sprecher seine eigene oder fremde (emotionale) Einstellung zum Satzinhalt verbal oder nonverbal ausdrückt (vgl. Arama/Šachnarovič 1991: 16, Kriwonosow 1977: 59 ff). In Bezug auf die Verwendung der Modalverben besteht weitgehend darüber Einigkeit, dass die *nicht-epistemische* Verwendungsweise der Modalverben *grundlegend* ist und die *epistemische* Verwendungsweise als in irgendeiner Weise abgeleitet, als *sekundär* angesehen werden kann (Öhlschläger 1989: 133).

Die Begriffspaaroppositionen *nicht-epistemisch* bzw. *epistemisch* finden zahlreiche Äquivalente sowohl bei deutschen als auch russischen Sprachwissenschaftlern (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Begriffspaaroppositionen der Modalität im Deutschen und Russischen

Begriffe		Autoren
<i>nicht-epistemisch</i>	<i>epistemisch</i>	Diesch (1988) Fritz (2000) Hanowell (1986) Lichem (1983) Öhlschläger (1989) Ruch (2004) Weidner (1986)
<i>deontisch</i>	<i>epistemisch</i>	Diewald (1997, 1999)
<i>objektiv</i>	<i>subjektiv</i>	Arama/Šachnarovič (1991) Dreyer/Schmitt (1991) Nemec (1991) Schulz/Griesbach (1984) Švedova (1960)
<i>objektiv</i>	<i>subjektiv / subjektiv-modal</i>	Helbig/Buscha (2001) Kriwonosow (1977)
<i>objektiv</i>	<i>subjektiv-objektiv</i>	Peškovskij (1956)
<i>objektiv-syntaktisch</i>	<i>subjektiv-objektiv / modal</i>	Vinogradov (1960)
<i>allgemeine Modalität</i>	<i>Gewissheitsmodalität</i>	Gladrow (1998)
<i>objektiv / nicht-inferentiell</i>	<i>subjektiv / pragmatisch / inferentiell</i>	Eisenberg (1994)
<i>subjektbezogen</i> <i>subjektbezogen</i>	<i>sprecherbezogen (subjektiv)</i> <i>sprecherbezogen</i>	Buscha/Linthout (2000) Engel (2002)
<i>logisch-grammatisch</i>	<i>kommunikativ-grammatisch</i>	Admoni (1982)
<i>nicht-referierend</i>	<i>referierend</i>	Letnes (2002)

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Die weiteren Unterteilungen der *nicht-epistemischen* bzw. *epistemischen* Modalitätsarten, etwa in *aletische*, *volitive*, *zeitliche* oder *komparative* Modalität, sind voneinander unscharf abgegrenzt (vgl. Lyons 1983, Weidner 1986). Trotz dieser Einschränkung ist jedoch nicht ausgeschlossen, die oben genannten Modalitätsarten im weiteren Verlauf der Arbeit anzutreffen.

Diwald (1997, 1999) verwendet den Terminus *deontisch*³ als Oberbegriff für *nicht-epistemisch*, bezeichnet ihn jedoch als begrenzt, denn nicht alle Modalverben sind aus dem Gesichtspunkt der Notwendigkeit zu beschreiben (vgl. Diwald 1997: 24). Zum Vergleich:

- (1) Sie darf ins Kino gehen.
- (2) Sie kann Auto fahren.
- (3) Sie mag nicht tanzen.
- (4) Sie muss zuhause bleiben.
- (5) Sie soll den Abwasch machen.
- (6) Sie will surfen lernen.

Die Beispiele unter (1-6) drücken zwar einen Zustand des Subjekts aus, doch kann dieser Zustand nicht nur mit Begriffen wie die *Verpflichtung haben* (4) bzw. den *Befehl haben* (5), sondern auch die *Erlaubnis*, die *Fähigkeit*, den *Wunsch haben* (1-3) umschrieben werden.

In der vorliegenden Schrift werden die beiden Bezeichnungen *nicht-epistemisch* und *epistemisch* verwendet, weil sie der Ansicht der Verfasserin nach die expliziten und impliziten Äußerungen der Modalverben treffender charakterisieren können als andere Begriffpaaroppositionen.

2.1.2 Ausdrucksmittel der Modalität

Modalität kommt vermutlich in jeder Sprache vor und wird stets durch verbale bzw. nonverbale Zeichen realisiert, die entweder isoliert oder in Kombination miteinander vorkommen können. Die traditionellen Forschungsgebiete der Sprachwissenschaft bilden die Phonetik, Morphologie, Syntax und Lexik. Dementsprechend werden die Ausdrucksmittel der Modalität unter phonetischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Aspekten betrachtet.

Zu den phonetischen gehören in erster Linie verschiedene Sprachmelodien, die ausdrucksvoll eine Aussage untermalen können. Eine besonders wichtige Rolle spielt eine Akzentuierung bzw. Betonung bestimmter Wörter oder Wortfügungen; auch die Vokalverlängerung innerhalb eines Wortes, eine Hebung oder Senkung der Stimme, deren Klangfarbe (Timbre) und Rhythmus (Pause, Tempo) sind für den

³ *Deontisch* ist aus dem Griechischen „das Nötige“ abgeleitet (vgl. Bußmann 1990).

Modalitätsausdruck charakteristisch. Eine fragende, auffordernde oder neutrale Intonation wird durch verschiedene Interpunktionen orthografisch gekennzeichnet. Syntaktisch drücken beispielsweise elliptische Konstruktionen, Anakoluthe (besonders in der gesprochenen Sprache), Negation oder Affirmation die Modalität aus. Modus und Tempus verleihen einer Aussage eine Modalitätsschattierung in morphologischer Hinsicht. Sehr zahlreich sind die lexikalischen Ausdrucksmöglichkeiten der Modalität wie etwa Modalverben, Modalpartikeln und Interjektionen, bestimmte Adverbien.

Kontextabhängige Sätze ermöglichen es, den Reichtum an Ausdrucksmitteln der Modalität genauer zu beobachten. Dies wird an folgenden Abschnitten eines Romans von Bulgakov (1989) illustriert, was zugleich eine Gelegenheit bietet, Entsprechungen und Unterschiede im Russischen und Deutschen auf diesem Feld zu erkunden:

[...] За мной, читатель! Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? Да отрежут лгуну его гнусный язык!

За мной, мой читатель, и только за мной, и я покажу тебе такую любовь!

Нет! Мастер ошибался, когда с горечью говорил Иванушке в больнице в тот час, когда ночь переваливалась через полночь, что она позабыла его. Этого быть не могло. Она его, конечно, не забыла.

Прежде всего откроем тайну, которой мастер не пожелал открыть Иванушке. Возлюбленную его звали Маргаритой [...]. Она была красива и умна. К этому надо добавить ещё одно – с уверенностью можно сказать, что многие женщины всё, что угодно, отдали бы за то, чтобы променять свою жизнь на жизнь Маргариты [...].

М. Булгаков: *Мастер и Маргарита* (1989)

Der obige Originaltext von Bulgakov (1989) verliert seinen Sprachreichtum in der deutschen Übersetzung nicht, denn die modalen Ausdrucksmittel sind aus der Ausgangsprache auch in die Zielsprache übertragen worden, wenn auch mit feineren Unterschieden. Zum Vergleich:

[...] Mir nach, Leser! Wer hat dir gesagt, es gäbe auf Erden keine wahre, treue, ewige Liebe? Man schneide dem Lügner seine gemeine Zunge ab!

Mir nach, mein Leser, und nur mir nach, ich zeige dir eine solche Liebe!

Nein! Der Meister irrte, als er in jener Stunde, da die Nacht ihren Höhepunkt überschritt, in der Klinik dem lieben Iwan so bitter sagte, sie habe ihn vergessen. Das konnte nicht sein. Sie hatte ihn selbstverständlich nicht vergessen.

Lüften wir nun vor allem das Geheimnis, das der Meister dem Iwan nicht hatte enthüllen wollen. Seine Geliebte hieß Margarita [...]. Sie war schön und klug. Dem sei noch eines hinzugefügt: Mit Sicherheit hätten viele Frauen alles, aber auch alles hergegeben, um ihr Leben gegen das von Margarita [...] zu tauschen [...].

M. Bulgakow: *Der Meister und Margarita* (2003)

Um zu analysieren, wie die Ausdrucksmittel der Modalität im Deutschen und Russischen korrespondieren, wie sie vom Übersetzer auf lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Ebene, aber auch was die stilistische Form des Kontextes angeht übertragen worden sind, wird im Folgenden ein detaillierter Vergleich des Originaltextes mit der deutschen Übersetzung durchgeführt.

Der Ausschnitt stellt eine mitreißende, an den Leser gerichtete Rede dar. Die direkte Ansprache des Lesers macht es diesem möglich, unmittelbar im Zentrum des Geschehens zu sein und an der Geschichte teilnehmen zu dürfen. Der Erzähler fordert den Leser auf, ihm weiter zu folgen. Dies wird durch den Imperativ realisiert:

(1) *За мной, читатель! (Za mnoj, čitatel'.)*

– *Mir nach, Leser!*

Ein Abschnitt später wird die Aufforderung durch das Possessivpronomen *мой* / *mein* und die Kombination der Partikeln *и только* / *und nur* verstärkt:

(2) *За мной, мой читатель, и только за мной [...]. (Za mnoj, moj čitatel', i tol'ko za mnoj.)*

– *Mir nach, mein Leser, und nur mir nach [...].*

Der Autor setzt den direkten Bezug zum Leser fort und lockt ihn damit, am Roman beteiligt zu werden. Dies zeigt sich deutlich durch das Personalpronomen *мне* / *dir*:

(3) *Кто сказал мне, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? [...] я покажу тебе такую любовь! (Kto skazal tebe, čto net na svete nastojaščej, vernoj, večnoj ljubvi? [...] ja pokažu tebe takuju ljubov'.)*

– *Wer hat dir gesagt, es gäbe auf Erden keine wahre, treue ewige Liebe? [...] ich zeige dir eine solche Liebe!*

Bezogen auf die emotionale Ausdrucksweise lassen sich feinere Unterschiede im Russischen und Deutschen erkennen, die keinerlei inhaltlichen Einfluss auf die Aussage haben. So finden die expressiv gefärbten Partikeln *да* und *и* kein Äquivalent in der deutschen Interpretation in folgenden Beispielen:

- (4) *Да отрежут лгуну его гнусный язык!* (*Da otrežut lgunu ego gnusnyj jazyk!*)
– *Man schneide dem Lügner seine gemeine Zunge ab!*
- (5) *За мной, мой читатель, и только за мной, и я покажу тебе такую любовь!* (*Za mnoj moj čitatel' i tol'ko za mnoj, i ja pokažu tebe takuju ljubov'.*)
– *Mir nach, mein Leser, und nur mir nach, ich zeige dir eine solche Liebe!*

Die emotionale Steigerung im Kontext wird jedoch im nächsten Abschnitt der deutschen Übersetzung durch eine geglückte Wortwahl erreicht. Die Adverbienkombination im Deutschen *so bitter* macht die neutrale Aussage des russischen Substantivs mit der Präposition *с горечью* expressiver:

- (6) *Мастер ошибался, когда с горечью говорил Иванушке [...].* (*Master ne ošibalsja, kogda s goreč'ju govoril Ivanuške [...].*)
– *Der Meister irrte, als er [...] dem lieben Iwan so bitter sagte [...].*

Interessanterweise findet das Diminutiv *Иванушка* im Russischen eine Entsprechung im Deutschen durch das Adjektiv *der liebe Iwan*.

Auf die Spannung in der Erzählung weist darüber hinaus der Satzbau im Deutschen hin. Das finite Verb bekommt im Satz die erste Stellung und verstärkt damit eine emotional gefärbte Aussage:

- (7) *Прежде всего откроем тайну [...].* (*Prežde vsego otkroem tajnu [...].*)
– *Lüften wir nun vor allem das Geheimnis [...].*

Die Partikel *nun* dient hier einer plastischen Anbindung der Aufforderung.

Im syntaktischen Bereich der Modalität sind elliptische Konstruktionen (8-9) und der Interrogativsatz in Form einer rhetorischen Frage (10) nennenswert. Sie sind im Russischen und Deutschen gleichwertig übertragen:

- (8) *За мной, читатель!* (*Za mnoj, čitatel'!*)
– *Mir nach, Leser!*
- (9) *Нет!* (*Net!*)
– *Nein!*

- (10) *Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? (Kto skazal tebe, što net na svete nastojaščej, vernoj, večnoj ljubvi?)*

– *Wer hat dir gesagt, es gäbe auf Erden keine wahre, treue, ewige Liebe?*

Die Satzkonstruktion in Beispiel (10) erscheint im Russischen und Deutschen in unterschiedlicher Form, zeichnet jedoch den gleichen Grad der Abhängigkeit. Die fremde Behauptung im Russischen wird mittels eines durch *что* / *dass* eingeleiteten Konjunktionalsatzes gebildet. Im Deutschen wird sie durch indirekte Rede in einem Nebensatz ohne Konjunktion wiedergegeben.

Bezogen auf den lexikalischen Bereich bemerkt man folgende Unterschiede: Die modalen Prädikative *надо* und *можно* in Verbindung mit den Infinitiven *добавить* und *сказать* im Russischen werden im Deutschen durch Konjunktiv I *sei hinzugefügt* wiedergegeben:

- (11) *К этому надо добавить ещё одно – с уверенностью можно сказать, что многие женщины всё, что угодно, отдали бы за то, чтобы променять свою жизнь на жизнь Маргариты [...]. (K èтому nado dobit' eščë jedno – s uverennost'ju možno skazat', čto mnogie ženščiny vsë, čto ugodno, ot dali by za to, čto by promenjat' svoju žizn' na žizn' Margarity [...].)*

– *Dem sei noch eines hinzugefügt: Mit Sicherheit hätten viele Frauen alles, aber auch alles hergegeben, um ihr Leben gegen das von Margarita [...] zu tauschen [...].*

Im Kontext bleibt der semantische Inhalt des Originaltextes erhalten. Nicht weniger interessant ist Beispiel (11) in orthographischer Hinsicht: Beide Texte sind durch Interpunktionen gekennzeichnet, im Russischen durch einen Gedankenstrich und im Deutschen durch einen Doppelpunkt. Auf die intonatorische Wichtigkeit wird damit einleitend hingewiesen.

Die hier dargestellte Vergleichsanalyse zeigt sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Transformation des russischen Textes ins Deutsche, was aber keinen negativen Einfluss auf den Inhalt ausgeübt hat. Dies untermauert, dass es sich um keine automatische, sondern um eine enkodierte Übersetzung durch interlinguale Transformation des Russischen ins Deutsche handelt.

Mindestens genauso häufig wie in literarischen Werken trifft man auf Modalität in gesprochener Sprache. Gerade bei einer konkreten interpersonalen Kommunikation

entstehen Situationen, in denen der Sprecher nicht nur das äußert, was wirklich geschehen kann oder muss, sondern in denen er seine eigene Einstellung einfließen lässt. Dies soll am Beispiel eines Dialoges gezeigt werden:

A: Hör zu, du musst das dringend erledigen.

B: Und wenn nicht?

A: Dann kriegst du Ärger.

Aus dem Kontext heraus zeigt sich deutlich eine deontische Bedeutung von *müssen*, *epistemisch* verstärkt durch das Adverb *dringend*: Der Sprecher betont dadurch, dass ihm die Sache wichtig ist. Zumindest ist ihm die Notwendigkeit der Erledigung bewusst; in diesem Fall liegt ihm an der Weitervermittlung dieser Erkenntnis.

An diesem Beispiel kann man sehr gut die Tatsache illustrieren, dass sich verschiedene Ausdrucksmittel der Modalität gegenseitig gleichwertig ersetzen können. So lässt sich das Modalverb *müssen* im Dialog durch andere lexikalische Ausdrucksmittel ersetzen, etwa durch Modalwörter (*Sicher/Bestimmt erledigst du das*), durch Vollverben (*Ich verlange von dir, die Sache zu erledigen* oder *Du bist verpflichtet, das schnell zu erledigen*), durch Adjektive mit passivisch-modaler Implikation (*Die Sache ist dringend*) oder durch Substantivierung (*Diese Sache verlangt Erledigung*). Die Konstruktionen *haben/sein* + *zu* + Infinitiv sind imstande, die Bedeutung des Zwanges bei *müssen* wiederzugeben (*Du hast das dringend zu erledigen* oder *Das ist zu erledigen*). Syntaktisch kann *müssen* durch einen Aufforderungssatz (*Erledige das, aber sofort!*) oder eine elliptische Konstruktion (*Dringend erledigen.*) ersetzt werden. Passivkonstruktionen konkurrieren mit dem Modalverb *müssen* im gleichen Sinne (*Die Sache wird erledigt. Es gibt etwas Dringendes zu erledigen*). Die Negation, eventuell in Verbindung mit einer Frage, kann ebenso Modalität zum Ausdruck bringen (*Die Sache ist immer noch nicht erledigt. – Ist die Sache immer noch nicht erledigt?*). Die so genannten Modalsuffixe wie etwa *-bar* oder *-pflichtig* erweitern die Ausdrucksmittel der Modalität in anderen Kontexten (*Man muss dafür Gebühren zahlen. – Das ist gebührenpflichtig*).

Ebenso zahlreich findet das Modalverb *müssen* gleichwertige Äquivalente im Russischen beispielsweise durch ein Modaladjektiv ([...] *ты должен срочно это дело уладить* / [...] du musst diese Sache dringend erledigen), durch ein Vollverb (*Я требую от тебя срочно это дело уладить* / Ich verlange von dir, diese Sache zu erledigen), durch eine Aufforderungsform (*Уладь это дело срочно!* / Erledige diese Sache dringend!) oder durch eine elliptische Konstruktion (*Уладь!* – *Erledige das!*).

Die Fähigkeit der modalen Ausdrucksmittel, sich gegenseitig zu ersetzen, trägt dazu bei, paraphrasierte Konkurrenzformen zu entwickeln. Diese Konkurrenzformen gelten als bedeutungsähnlich, verleihen einer Aussage jedoch unterschiedliche Modalitätsschattierungen, die für einen Nicht-Muttersprachler ohne genaue Entsprechungen in der Muttersprache schwer zu unterscheiden sind. Darauf wird in späteren Kapiteln (2.2.2-2.2.3) aufmerksam gemacht.

Für ein klares Bild zur Modalitätsbehandlung im Russischen und Deutschen sollen zunächst die älteren und neueren linguistischen Forschungsergebnisse aus kontrastiver Sicht dargestellt werden.

2.1.3 Schwerpunkte der Modalitätsforschung: eine historisch-kontrastive Betrachtung

Jeder Linguist weiß, dass er wichtige Begriffe und Termini seinen Vorgängern verdankt. Die Modalität blickt auf eine lange Entwicklungsgeschichte zurück. Bereits Aristoteles beschäftigte sich mit der Frage nach dem Wesen der Modalität. In seiner Modaltheorie hat er viel mehr als nur eine in sich *geschlossene, wohlgegliederte, eigenständige* philosophische Disziplin vorgetragen. Er war bemüht zu klären, dass Modalausdrücke nicht ein einzelnes Wort bzw. einen Teilsatz, sondern den ganzen Satz *modifizieren* können (vgl. Seel 1982: 133 ff).

Das Interesse an der Modalität reizt die Sprachforscher immer wieder. Um ein bedeutendes Beispiel der jüngeren Vergangenheit zu nennen: Im November 2004 fand ein internationales Symposium zum Thema „Modalität in slavischen Sprachen – Neue Perspektiven“ in Regensburg statt. Um das Thema sowohl aus der Sicht der einzelsprachig orientierten Slawisten als auch der allgemeinen Sprachwissenschaftler zu behandeln, wurden führende Modalitätsforscher aus beiden Disziplinen eingeladen. Diesen im Regelfall als „Einzelkämpfer“ tätigen Vertretern ihres Forschungsgebietes bot das Symposium eine Plattform, um Kontakte zu knüpfen und ihre Einzelleistungen im Modalitätsbereich aus anderer Perspektive zu diskutieren. Ein Schwerpunkt wurde auf typologische und dynamische Eigenschaften der Modalität gelegt, wobei man sich nicht auf die Theorie beschränkte, sondern aktuelle empirische Ergebnisse präsentierte. Diese Konferenz belegt nach Ansicht der Verfasserin die Aktualität des Themas Modalität und zeigt, wie fruchtbar interdisziplinäre Zusammenarbeit und Diskussion hier sein können (vgl. dazu näher Hansen 2004).

Obwohl das Feld der Modalität im Russischen und Deutschen bereits ausführlich beschrieben worden ist, scheint es nicht einfach zu sein, die Entwicklung der Modalitätsforschung historisch-kontrastiv darzustellen. Es ist schwierig zu entscheiden, welche Studien dieser oder jener Sprachwissenschaftler dabei angeführt werden sollen. Hier werden diejenigen Arbeiten in Betracht gezogen, die eine wesentliche Rolle im Modalitätsbereich der deutschen und russischen Sprache gespielt haben und auf denen die gegenwärtige Modalitätsforschung basiert. Daneben sollen solche Themenschwerpunkte erfasst werden, die das Feld der Modalität aus unterschiedlichen Aspekten (morphologische, syntaktische und semantische) beleuchten.

Für russische Sprachforscher wie etwa Vostokov (1781-1864), Potebnja (1958), Šachmatov (1941) oder Vinogradov (1960) war der Ausgangspunkt zur Modalität die Wortartenproblematik. Die Modalwörter und Modalpartikeln erhielten wegen ihrer semantischen und syntaktischen Funktionen mehr Aufmerksamkeit als die Modalverben.

So beschäftigt sich beispielsweise Vinogradov⁴ (1960) mit zwei Arten der grammatischen Beziehungen, den *objektiv-syntaktischen* Beziehungen zwischen den Wörtern innerhalb einer Wortfügung oder eines Satzes und den *subjektiv-objektiven* bzw. *modalen* Beziehungen der Gesamtäußerung des ganzen Satzes zur Realität.⁵ Die *modalen* Beziehungen finden ihren formalen Ausdruck nicht nur in Verbformen oder sonstigen spezifischen Markierungen, sondern auch durch die Schaltfunktion verschiedener Wortarten, Syntagmen oder ganzer Sätze. Eine eigene lexikalische Klasse von Wörtern könne die Kategorie der syntaktischen Modalität zum Ausdruck bringen. Es verstehe sich, dass alle genannten Elemente (Wörter, Wortfügungen, Sätze), die die Beziehung des ganzen Satzes oder von dessen Bestandteilen zur Realität ausdrücken, ihre lexikalische Unabhängigkeit verlieren, sich grammatikalisieren und zu Partikeln wandeln können. Trotz dieser Grammatikalisierung stünden die Modalwörter außerhalb der Wortarten oder der Satzglieder und befänden sich jedenfalls auf einer anderen Ebene als alle anderen Elemente der Aussage.

⁴ Die Arbeiten von Vinogradov werden kontrovers diskutiert. Einige Wissenschaftler schätzen ihn als den entscheidenden Autor der russischen Modalitätsforschung (vgl. z.B. Kristophson 1994: 9 ff), andere hingegen kritisieren ihn stark und betrachten seine Studie als mangelhaft (vgl. z.B. Kempgen 1981: 135 ff). Unumstritten ist jedenfalls, dass sich Vinogradov stark auf die Arbeiten seiner Vorgänger wie etwa Vostokov (1781-1864), Potebnja (1958) oder Šachmatov (1941) stützt.

⁵ Zu den modalen Beziehungen rechnet er Negation und Affirmation, jede Art von Modus sowie verschiedene subjektive Bedeutungsschattierungen.

Vinogradov (1960) untersucht Modalpartikeln, Modalwörter und Modalwortfügungen etymologisch und kommt zum Ergebnis, dass sich zum Beispiel die Modalwörter, die sich aufgrund einer bestimmten Intonation oder einer semantischen Schwächung ändern, zu Partikeln wandeln können. Adverbialpartizipwortfügungen enthalten oft einige Verbformen, zum Beispiel *откровенно говоря* / *offen gesagt*. Einige Modalpartikeln entstammen Pronomina. Sie sind teilweise mit Konjunktionen, Adverbien oder Interjektionen homogen, zum Beispiel *авось* / *vielleicht*, *никак* / *auf keine Weise*, *как-то* / *irgendwie*, *ну* / *nun* usw.

Des Weiteren ordnet Vinogradov (1960) die Modalwörter und Modalpartikeln nach ihrer gegenwärtigen Bedeutung und Verwendung. Die Modalwörter zum Beispiel, die nicht eine emotionale, sondern eine logische Einschätzung der Aussage bestimmen, drücken keine gefühlsmäßige Beziehung zum Objekt, sondern eine nüchterne Einschätzung der Glaubwürdigkeit aus. Diese Modalwörter besitzen reiche Modalitätsschattierungen von subjektiven bis objektiven Beurteilungen der Aussage.

Vinogradov (1960) befasst sich weiter mit den Modalfunktionen von Fragewörtern und -partikeln. Alle Fragewörter besitzen seiner Meinung nach eine modale Nuance, und je größer die syntaktische Identität der Fragewörter mit Modalwörtern ist, desto näher sind sie der modalen Kategorie. Die Frageadverbien und -partikeln finden modale Bedeutungen in ihrer expressiven Färbung. Zum Beispiel kann man *разве* im Russischen oder *etwa* im Deutschen überrascht, zweifelnd oder verdächtigend aussprechen und damit verschiedene expressive Schattierungen der Modalität ausdrücken.

Die Verwendung der Modalwörter ist in der geschriebenen und gesprochenen Sprache unterschiedlich. Obwohl die logischen, expressiven und stilistischen Funktionen der Modalwörter in der Alltags- und Schriftsprache gleich sind, ist die Umgangssprache jedoch reicher, bunter, expressiver als die Schriftsprache. Vinogradov (1960) kommt zum Ergebnis, dass die hohe Frequenz der Modalwörter sich auch negativ auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Dies begründet er damit, dass sich semantisch entleerte Modalwörter in *Parasitwörter* verwandeln und die Sprache durch ihre unbewusste und unnötige Verwendung *verschmutzen*.

Nach Ansicht der Verfasserin ist dieses sprachliche Phänomen aber keinesfalls negativ zu sehen, sondern als eine Fähigkeit der Modalwörter bzw. -partikeln, sich symbiotisch zu entwickeln, was die Sprache aber auch in gewissem Maß verkomplizieren kann. Der Übergang der Modalwörter untereinander bringt in jeden Bereich eigene modale Nuancen. Einerseits können zum Beispiel *wirklich* oder *sozusagen* in der Alltagsrede ihre semantische Bedeutung verlieren und nur Expressivität bezeichnen, andererseits in

der Schriftsprache zusätzlich syntaktisch komplizierte, an Semantik reiche, emotional gefärbte Ausdrucksmöglichkeiten der Modalität bekommen.

Auf deutscher Seite findet *Die deutsche Sprache* von Brinkmann (1971) große Aufmerksamkeit; hier versucht der Autor, eine Darstellung des *Modalsystems* als Ganzes zu geben. Modalität bezeichnet seiner Meinung nach die Geltung, die einer Äußerung sprachlich zuerkannt wird (vgl. Brinkmann 1971: 357). Diese Geltung charakterisiert Brinkmann auf zwei Stufen.

Zum ersten untersucht er die Aussage der *Tatsache, dass etwas gilt*. Dazu führt er den Terminus *Setzung* ein und bezeichnet ihn als das grundlegende Phänomen der Modalität für alle Arten sprachlicher Kommunikation. In Anlehnung an Weinrich (1970) betrachtet er jede nicht deutlich verneinte oder auf andere Weise eingeschränkte Äußerung als gesetzt. Dabei betont er, dass diese *Setzung* in der Regel durch das finite Verb erfolgt. Die *Setzung* spricht für eine bestimmte Situation, auf die sich das setzende Verb bezieht, die Geltung der Äußerung aus. Dabei verbindet sich die *Setzung* mit dem bestehenden *Horizont*. Anders ausgedrückt stützt sich bei einem interagierenden Kommunikationsprozess eine Äußerung auf andere vorhergehende und infolge dessen entsteht die Möglichkeit, die bisherigen Aussagen für den weiteren Ablauf des Gesprächs vorauszusetzen.

Zum zweiten unterscheidet Brinkmann, um zu bestimmen, *wie die Geltung einer Aussage gemeint ist*, statt drei Arten des kommunikativen Verhaltens (Aufforderung, Frage und Aussage) nur zwei, auf der einen Seite Aufforderung und Wunsch, auf der anderen Frage und Aussage. Zum Vergleich (zitiert nach Brinkmann 1971: 359):

- (1) *Öffne das Fenster!*
- (2) *Warum hast du das Fenster geöffnet?*

In Beispiel (1) kommt es bei der Äußerung auf eine Realisierung, in Beispiel (2) auf die Wahrheit an. Dabei werden durch finite Verben entweder Voraussetzungen für eine Realisierung oder Bedingungen für die Geltung einer Information formuliert.

Nach Brinkmann sind vier Ausdrucksmöglichkeiten der Modalität zu unterscheiden – der modale Infinitiv, der Modus des Verbuns, die Modalverben und die Modaladverbien. Besonders interessant ist Brinkmann als der Urheber des Terminus *modaler Infinitiv*.⁶ Darunter versteht man die Verbindung von *haben* oder *sein* mit *zu*-Infinitiv.

⁶ Diese Konstruktion an sich ist alt und findet sich schon im Althochdeutschen (siehe Jongeboer 1985: 138). „Modalverben (einschließlich *sin ze und haben ze* im Sinne von *müssen*) werden berücksichtigt, aber nicht ausführlich behandelt“ (vgl. dazu Furrer 1971: 3).

Seiner Ansicht nach ist das grammatische Subjekt sowohl bei *haben* als auch bei *sein* auf eine Realisierung ausgerichtet, wobei der *modale Infinitiv* die Bestimmung nennt, die dem grammatischen Subjekt zugedacht ist. Als Subjekt ist bei *sein* vornehmlich die Sachwelt ins Auge gefasst, bei *haben* der Mensch, wobei die *ist zu*-Konstruktion die passive Form zu der *hat zu*-Konstruktion ist. Zum Vergleich (zitiert nach Brinkmann 1971: 364):

(3) *Die Tür ist zu schließen.*

(4) *Ich habe die Tür zu schließen.*

Die Interpretation des *modalen Infinitivs* durch Modalverben ist auf *können*, *müssen* sowie *sollen* im *nicht-epistemischen* Gebrauch beschränkt. Dabei liegt bei der Konstruktion *sein* mit *zu* + Infinitiv sowohl eine Möglichkeit in (5) als auch eine Verpflichtung in (6) sowie eine Forderung in (7) vor:

(5) *Die Straße ist zu befahren.*

– *Die Straße kann befahren werden.*

(6) *Die Steuern sind zu bezahlen.*

– *Die Steuern müssen bezahlt werden.*

(7) *Hunde sind an der Leine zu führen.*

– *Hunde sollen an der Leine geführt werden.*

Der *modale Infinitiv* mit *haben* bringt eine Notwendigkeit zum Ausdruck und lässt sich durch das Modalverb *müssen* paraphrasieren:

(8) *Ich habe etwas zu erledigen.*

– *Ich muss etwas erledigen.*

In Bezug auf *wollen* und *mögen* äußert sich Brinkmann eindeutig und verneint hier eine Konkurrierungsmöglichkeit mit dem modalen Infinitiv. Das Modalverb *dürfen* wird dagegen vom Autor nur sehr flüchtig erwähnt: *Dürfen* käme kaum in Betracht (vgl. Brinkmann 1971: 365).

An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass ein negiertes *dürfen* mit *nicht sein* oder *nicht haben* mit *zu* + Infinitiv konkurrieren kann, wenn sich die Verneinung auf den angesprochenen Sachverhalt bezieht:

(9) *Sie ist nicht zu unterschätzen.*

– *Man darf sie nicht unterschätzen.*

(10) *Sie hat nicht so spät nach Hause zu kommen.*

– *Sie darf nicht so spät nach Hause kommen.*

Diese Möglichkeit der Ersetzung lässt sich darauf zurückführen, dass *nicht dürfen* hier als Negation von *müssen* fungiert, so dass dieser Sonderfall auf die oben angesprochene Konkurrenz von *müssen* und modalem Infinitiv zurückgeführt werden kann.

Eine andere Richtung in der Diskussion über Modalität stellt *Der deutsche Sprachbau* von Admoni (1982) dar. Der Autor führt zunächst zwei grammatische Kategorien ein, die er als *logisch-grammatisch* und *kommunikativ-grammatisch* bezeichnet.⁷

Mit ersterem Ausdruck sind die verallgemeinerten Erscheinungen und Sachverhalte der objektiven Welt gemeint, wie sie sich im menschlichen Denken widerspiegeln und in der Sprache zum Ausdruck kommen.⁸ Der objektive Charakter der *logisch-grammatischen* Kategorie wird auch dadurch nicht aufgehoben, dass sie reale Sachverhalte unter verschiedenen Blickwinkeln widerspiegeln kann (z.B. eine aktive *objektbezogene* Handlung in der Form des Aktivs oder des Passivs), und ebenso wenig dadurch, dass es gewöhnlich gewisse Widersprüche zwischen der allgemeinen sachbezogenen Bedeutung einer *logisch-grammatischen* Kategorie und der Semantik einiger Formen gibt, die zu dieser Kategorie gehören.

Der *logisch-grammatischen* Kategorie steht die *kommunikativ-grammatische* Kategorie gegenüber, welche mit dem Prozess der Sprachkommunikation verbunden ist und ihn aufbauen hilft. Admoni gebraucht den Terminus *kommunikativ-grammatisch*, weil in einigen Fällen nicht die Einstellung des Redenden selbst, sondern die allgemeinen Bedingungen des Redeaktes ihr Wesen bestimmen (vgl. Admoni 1982: 4-5).

Admoni (1982) weist darauf hin, dass die beiden Kategorien nicht vollständig voneinander abzugrenzen sind, sondern auch gemeinsame Züge besitzen. Jedoch lässt sich generell sagen, dass die *logisch-grammatische* Kategorie eine wichtige Rolle beim strukturellen Aufbau der Rede spielt und damit den ungehemmten Ablauf des Redeprozesses zuwege bringen hilft. Die *kommunikativ-grammatische* Kategorie drückt dagegen immer auch in der objektiven Welt existierende Inhalte und Sachverhalte aus – schon deswegen, weil die Einstellung des Redenden der Aussage gegenüber und die Bedingungen des Redeaktes selbst objektive Gegebenheiten sind, gewisse notwendige und typische sozial begründete Erscheinungsformen (vgl. Admoni 1982).

In Bezug auf eine Einordnung der Modalität in die von ihm eingeführten Kategorien weist Admoni darauf hin, dass der Begriff der Modalität der Modalverben nicht mit dem Begriff der Modalität der Modi zusammenfällt. Während sich die Modalverben darauf beziehen, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung gestaltet, verweist der Modus darauf, in welcher Beziehung sich der Sprechende zu dem bezeichneten Vorgang verhält, in erster Linie auf seine Einschätzung der Realität dieses Vorgangs. Das bedeutet, dass Modalverben zur *logisch-*

⁷ Auch als *objektive* und *subjektiv-objektive* Kategorien bei Peškovskij (1956) genannt.

⁸ Solche Ausdrücke wie das *logische Subjekt* zur Bezeichnung des Urhebers einer Tätigkeit, des „Agens“ (vgl. Admoni 1982: 5).

grammatischen Kategorie gehören, der Modus hingegen zur *kommunikativ-grammatischen* (vgl. Admoni 1982).

Allerdings ist auch hier keine strikte Trennung möglich, da beide Modalitätskategorien ein Verhältnis zur Handlung ausdrücken. Abgesehen von dieser generellen Gemeinsamkeit können Modalverben auch mit *kommunikativ-grammatischer* Semantik gebraucht werden, und zwar für gewöhnlich in Verbindung mit dem Infinitiv II (zitiert nach Admoni 1982: 166):

(11) *Er will die Arbeit beendet haben.*

(12) *Er behauptet, dass er die Arbeit beendet habe.*

Zusammenfassend zu den hier dargestellten Positionen von Admoni (1982), Brinkmann (1971) und Vinogradov (1960) lässt sich festhalten, dass man erkennen kann, wie vielfältig und ergiebig die Beschäftigung mit der Modalitätsthematik sowohl innerhalb der germanistischen Linguistik als auch innerhalb der Russistik sein kann.

Auf Basis der Monographien vermitteln die Grammatiken die Regeln des Sprachgebrauchs. Für die vorliegende Arbeit ist ein Blick auf die Lehrwerke, die die Modalitätsbehandlung aus kommunikativer Sicht beschreiben, von großer Bedeutung. Es handelt sich um *Textgrammatik der deutschen Sprache* von Weinrich (2005) und *Kommunikative Grammatik des Russischen* von Zolotova et al. (2004). Die beiden Grammatiken sind deskriptiv orientiert. Aus authentischen Beispieltextrn heraus wird versucht, die grammatischen Regeln zu erklären. Wie gehen sie also auf die Modalitätsbehandlung ein? In welchem Umfang werden dabei die Modalverben betrachtet?

Die *Textgrammatik der deutschen Sprache* von Weinrich (2005) thematisiert die Modalitätsexplikation bezogen auf lexikalische, syntaktische und morphologische Mittel. So betrachtet der Autor die Modalverben als Spracheinheiten, die die *Bedeutungs-Feststellung* einer *Prädikation* modifizieren. Weinrich setzt sich mit den affirmativen und negativen Bedeutungen der Modalverben auseinander und untersucht, wie flexibel die Geltung einer mit einem Modalverb versehenen Prädikation aufgrund physischer, psychischer und sozialer Bedingungen ist. Die Modalverben werden ferner als Ausdrucksmittel einer *Unsicherheit* bzw. *Ungewissheit* hinsichtlich der Geltung von Nachrichten betrachtet. Parallel schenkt Weinrich der Modal- und Perfektklammerstruktur mit dem Hinweis auf deren unterschiedliche semantische Inhalte große Beachtung (vgl. Weinrich 2005: 297-314).

In diesem Zusammenhang muss besonders hervorgehoben werden, dass mittels der Darstellung der Modalverben im Kontrast miteinander den ausländischen Deutschlernenden ein klares Bild der semantischen Differenzierungen innerhalb der deutschen Modalverben vermittelt werden kann. Kritikwürdig ist allerdings die Behandlung der Verwendung von *müssen* und *brauchen*. Es fehlt eine klare Erklärung, unter welchen Bedingungen *nicht müssen* und *nicht brauchen* nicht synonym ersetzbar sind. Verwirrend ist außerdem die Einführung des affirmativen *brauchen*, ohne auf dessen grammatische Besonderheiten als Vollverb einzugehen (vgl. Weinrich 2005: 300 f).

Die Formulierung bezüglich der Geltungsweise einer durch das Modalverb *dürfen* übermittelten Nachricht sollte deutlicher ausfallen: „Bei dem Modalverb *darf* wird die eingeschränkte Geltungsweise *fast immer* mit der Restriktivform *dürfte* zum Ausdruck gebracht“ (vgl. Weinrich 2005: 312). Hier fehlt eine exakte Aussage, wann und in welchen anderen Formen *dürfen* eingeschränkte Geltung besitzt und wann dies nicht der Fall ist. Im Unterschied zu Weinrich (2005) weist beispielsweise Engel (2002) klar darauf hin, dass *dürfen* nur im Konjunktiv II *epistemisch (sprecherbezogen)* verwendet wird (vgl. Engel 2002: 91).

Zur Inkorporation in Klammerstrukturen ist anzumerken, dass es für Nicht-Muttersprachler sehr kompliziert ist, den aus den Modalverben heraus beschriebenen Zugang ohne die einführende Information in vorhergehenden Kapiteln nachzuvollziehen. Die semantische Veränderung der Modalverben bei der Inkorporation einer Perfektklammer in die Modalklammer wird sehr ausführlich beschrieben. Leider fehlen dort Angaben über auftretende Tempusveränderungen. Zum Vergleich (zitiert nach Weinrich 2005: 310):

(13) *Der Student hat das Buch ohne weiteres lesen können.*

In Beispiel (13) ist die Modalklammer in eine Perfektklammer eingebunden. Diesem Beispiel steht die Inkorporation einer Perfektklammer in die Modalklammer gegenüber:

(14) *Der Student kann das Buch ohne weiteres gelesen haben.*

Ein ausländischer Deutschlernender möchte wissen, ob es sich in Beispiel (14) analog zum vorhergehenden Beispiel auch um eine Vergangenheitsform handelt. Bei den anderen Standardgrammatiken kommt diese Problematik ebenso nicht zur Diskussion (vgl. z.B. Eisenberg et al. 1998, Engel 2002).

Als Paraphrasen zu Modalverben werden *quasi-modale* Verben ohne Bezug auf einen Kontext mit Ausnahme von (*nicht*) *mögen* aufgelistet (vgl. Weinrich 2005: 315 f). Eine derartige Darstellung ist für Nicht-Muttersprachler weniger brauchbar und kann leicht

missverstanden werden. Dies gilt beispielsweise für *wissen*, das sich laut Weinrich durch das Modalverb *können* paraphrasieren lässt. Ein ähnlicher Gebrauch von *wissen* und *können* wird von Admoni (1982) aufgezeigt. Zum Vergleich (zitiert nach Admoni 1982: 165):

(15) *Er weiß viel davon zu sagen.*

(16) *Er kann viel davon erzählen.*

In den Beispielen (15-16) sind *wissen* und *können* synonym, die Konnotation des Ausgangs- und des umformulierten Satzes bleibt äquivalent. Diese gegenseitige Ersetzbarkeit ist jedoch in hohem Maße kontextabhängig, so dass die Darstellung bei Weinrich (2005) zu einseitig ist. In der Praxis ist es in der Tat sehr häufig zu beobachten, dass gerade russisch sprechende Deutschlernende *wissen* und *können* in unzulässiger Weise verwenden (vgl. etwa die typische Aussage *Ich weiß Deutsch*).

Oft werden die Modalverben in Verbindung mit Modalpartikeln gebraucht. Hier deutet Weinrich deren wichtige Rolle für eine semantische Nuancierung der Aussage an und bezeichnet sie als *Kontextfaktoren* (vgl. Weinrich 2005: 309). Eine ausführliche Beschreibung wird jedoch in einem späteren Kapitel gegeben. Der Autor betrachtet sie als wichtige *textuelle Kontaktsignale* und weist auf ihre semantische Flexibilisierung je nach der Kommunikationssituation hin (vgl. Weinrich 2005: 841). Leider ist diese separate Betrachtungsweise auch bei Adverbien und Modalpartikeln festzustellen. Daher kann keine Zusammenwirkung zwischen Modalverben, Modalpartikeln und Adverbien beobachtet werden.

Als weitere Konstruktionen mit ähnlicher Bedeutung wie Modalverben sind Passivkonstruktionen mit Modalfaktoren zu nennen. Dazu zählt Weinrich (2005) das *Modal-Passiv*, das durch die *ist + zu*-Konstruktion gebildet. Das semantische Merkmal vom *Modal-Passiv* wird mit den Modalverben *müssen*, *sollen* und *können* ausgeglichen. Im Unterschied zu Brinkmann (1971) macht Weinrich (2005: 164) aufmerksam auf die Ersetzbarkeit des *Modal-Passivs* durch das Modalverb *dürfen* und führt ein konkretes Beispiel an, ohne jedoch einen ausführlichen Kommentar zur Verfügung zu stellen. Zum Vergleich (zitiert nach Weinrich 2005: 164):

(17) *Ein totaler Versorgungsstaat ist auf keinen Fall anzustreben.*

– *Ein totaler Versorgungsstaat darf auf keinen Fall angestrebt werden.*

Aus dem Kontext heraus bezieht sich die Verneinung auf den dargestellten Sachverhalt. Für die Deutschlernenden ist das ein wichtiger Hinweis, der von den Grammatikautoren

nicht übergangen werden sollte. Außerdem bleibt offen, ob sich das *Modal-Passiv* durch *dürfen* auch im affirmativen Kontext sinngemäß übertragen lässt.

Dem *Modal-Passiv* steht das *Modal-Aktiv* in der *haben + zu*-Konstruktion gegenüber, das sich durch *müssen* paraphrasieren lässt (vgl. Weinrich 2005: 287). Eisenberg et al. (1998: 105) setzen sich mit der Thematik genauer auseinander und weisen darauf hin, dass der *modale* Infinitiv mit *haben* einerseits durch *nicht müssen* sowie *nicht brauchen* in der Bedeutung von *Notwendigkeit* sowie andererseits durch *dürfen*, bezogen auf die Verneinung des angesprochenen Sachverhalts, ersetzt werden kann. Anschließend deuten die Autoren die Konkurrenz der *haben*- und *sein*-Konstruktion an.

Der Begriff *Modalität* wird auch aus *Tempus-Perspektive* beleuchtet. Ein besonderer Wert wird auf das *modale* Futur gerichtet, das neben der *Tempus-Perspektive* auch eine Vermutung bzw. eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft, Gegenwart oder Vergangenheit aufweisen kann. Oft werden Modalpartikeln oder Adverbien für diese unsichere Geltung als Abstützungselemente gebraucht. Die durch die Futurformen ausgedrückte Gewissheitsmodalität beschreibt Weinrich (2005) im Gegensatz zu anderen Standardgrammatiken ausschließlich im Rahmen der *Tempus-Perspektive*. Beispielsweise erwähnen Eisenberg et al. (1998: 102 f) *werden* als Konkurrenz zu *wollen* bezogen auf Zukünftiges, mit der Anmerkung, dass der Einsatz von *wollen* das *Willensmoment* stärker als die *werden*-Fügung betont. Engel (2002: 91 ff) betrachtet *werden* aus *sprecherbezogener* und *subjektbezogener* Perspektive im semantischen Umfeld der Modalverben, ohne auf seine Bedeutungsnuancierung hinzuweisen. Die angeführten Beispielsätze sind für Nicht-Muttersprachler weniger hilfreich, wenn nicht sogar irreführend, weil sie als Synonyme verstanden werden können. Zum Vergleich (zitiert nach Engel 2002: 92; Hervorhebungen durch die Verfasserin):

„*Müssen* drückt eine starke, durch Fakten gestützte Vermutung aus:

(18) Erich muss es gewusst haben.

Das bedeutet: Es ist nahezu offenkundig, dass Erich es gewusst hat.

Werden drückt eine zuversichtliche Vermutung aus:

(19) Hanna wird es gewusst haben.

Das bedeutet: Der Sprecher vermutet, dass Hanna es gewusst hat“.

Nach Einschätzung der Verfasserin sind die von Engel (2002) dargestellten Interpretationen von *müssen* und *werden* für ausländische Deutschlernende kaum voneinander zu unterscheiden. Die unterschiedliche Nuancierung einer *starken* und

einer *zuversichtlichen Vermutung* ist nicht offensichtlich, da die Gefahr einer Verwechslung von *Zuversicht* und *Sicherheit* besteht – das Werk richtet sich nach eigener Aussage an Nicht-Muttersprachler. Lediglich die inferenzielle Determinierung der ersten Aussage mittels des Substantivs *Fakten* gibt einen subtilen Hinweis.

Als Zusammenfassung zu Weinrich (2005) lässt sich festhalten, dass sich dieses Lehrwerk auf die gesprochene Sprache konzentriert, kontextabhängige Texte zur Verfügung stellt und damit das Verstehen grammatischer Regeln erleichtert. Die Schwierigkeit steckt hier jedoch in der Terminologie, die Laien ohne einführende Literatur wohl schwer zugänglich sein dürfte.

Kommunikative Grammatik des Russischen von Zolotova et al. (2004) stützt sich auf die Erfahrung älterer Studien wie etwa von Admoni (1954), Šachmatov (1941) und Vinogradov (1960). Gleichzeitig versucht das Lehrwerk seinen eigenen, unkonventionellen Weg zur Beschreibung der russischen Grammatik zu finden. Im Rahmen dieser Konzeption wird das sprachliche System als Mittel zur Verwirklichung der kommunikativen Tätigkeit des Menschen in Texten analysiert.

Der Aussagegehalt eines Satzes kann den Verfassern zufolge als möglich, wünschenswert oder notwendig modifiziert werden. Der Sprecher ist dabei in der Lage, die Äußerung nicht nur zu reproduzieren, sondern auch seine eigene Meinung zum Gesagten auszudrücken, Prognosen zu treffen und damit seinen Gesprächspartner zu beeinflussen. Dies wird morphosyntaktisch durch die Modi und semantisch-syntaktisch durch modale *Modifikatoren* des Prädikats, z.B. durch Modalverben (*хотеть* / *wollen*, *мочь* / *können*) oder Modaladjektive (*должен* / *müssen*, *sollen*, *обязан* / *verpflichtet*, *нужен*, *необходим* / *nötig*, *notwendig*), modale Prädikative (*надо*, *нужно*, *необходимо* / *es ist nötig*, *notwendig*, *должно* / *man muss*, *man soll*) oder Schätzwörter (*конечно* / *natürlich*, *действительно* / *tatsächlich*, *вероятно* / *wahrscheinlich*, *возможно* / *möglich*) zum Ausdruck gebracht.

Die semantische Opposition von Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit findet ihren sprachlichen Ausdruck in der Gegenüberstellung von Indikativ, Konjunktiv und Imperativ. Der Indikativ trägt dabei eine objektive Information. Die Formen des Konjunktivs und Imperativs dienen zum Ausdruck einer irrealen Handlung. Da sich die Funktionen der Modi im Russischen und Deutschen voneinander nicht im Wesentlichen

unterscheiden, wird hier ausschließlich auf den Gebrauch von Imperativ und Konjunktiv näher eingegangen.

Zolotova et al. (2004: 322) sprechen über eine Aufforderung, die nicht nur an eine angesprochene, sondern auch an eine abwesende Person gerichtet werden kann. Dies wird durch das Partikelpaar *пусть* / *пускай* ausgedrückt, das je nach dem Kontext unterschiedliche Aufforderungsbedeutungen aufweist. Zum Vergleich (zitiert nach Zolotova et al. 2004: 322):

- (20) *Пусть / Пускай она прополет грядку моркови!* (*Pust' / Puskaj ona propolet grjadku morkovi!*)

In Beispiel (20) *Sagt ihr, dass sie das Karottenbeet jätet* wird eine Bitte bzw. Forderung an eine dritte Person zum Ausdruck gebracht.

Im Deutschen kann die Partikel *пусть* durch die Modalverben *sollen* oder *mögen* wiedergegeben werden. Zum Vergleich (zitiert nach Gladrow 1998: 100):

- (21) *Soll / mag Andrej die Aufgabe lösen.*
– *Пусть / Пускай Андрей решит задачу.* (*Pust' / Puskaj Andrej rešit zadaču.*)

Als eine weitere Übertragung von *пусть* / *пускай* kann auch das Verb *lassen* fungieren *Lass ihn die Aufgabe lösen.*

Mit mehr oder weniger Expressivität kann der Imperativ mittels *пусть* / *пускай* einen Wunsch äußern.

Zum Vergleich (zitiert nach Zolotowa et al. 2004: 322):

- (22) *Пусть сильнее грянет буря!* (*Pust' sil'nee grjanet burja!*)

Dabei adressiert sich die Aufforderung *Soll der Sturm nur stärker wüten!* nicht an eine Person, sondern an etwas Ungreifbares, an eine Naturgewalt.

Bemerkenswert ist die übereinstimmende Bildung der Aufforderung für die 2. Person Plural und für die Höflichkeitsform, z.B. *работайте / не пробуйте*. Im Deutschen steht hier der 2. Person Plural *Arbeitet! Probiert!* die Höflichkeitsform *Arbeiten Sie! Probieren Sie!* gegenüber.

Stark ausgeprägt ist der Unterschied zwischen den russischen und deutschen Konjunktivformen. Der Vielzahl von Konjunktiven im Deutschen entspricht eine Konstruktion im Russischen, die aus der Partikel *бы* und der finiten Verbalform mit dem Suffix *-л-* gebildet wird. Zum Vergleich:

- (23) *Пришла бы она (вовремя).* (*Prišla by ona vovremja.*)
– *Sie komme (rechtzeitig) / käme / sei gekommen / wäre gekommen / werde kommen / werde gekommen sein / würde kommen / würde gekommen sein.*

Als Alternative zu obiger Bildung des Konjunktivs im Russischen führen Solowota et al. (2004: 325) eine Imperativform als Möglichkeit einer hypothetischen Äußerung in der Umgangssprache an:

(24) *Приди он пораньше [...]. (Pridi on poran'she [...].)*

(25) *Wäre er früher gekommen [...].*

Auch Gladrow (1998: 103) spricht eine Besonderheit der russischen Sprache an und betrachtet einen Gebrauch von Imperativformen der 2. Person Singular in Satzgefügen ohne Konjunktiv als Synonym der Konjunktivformen in konditionaler Bedeutung. Zum Vergleich (zitiert nach Gladrow 1998: 103):

(26) *Приди я пораньше [...]. (Pridi ja poran'she [...].)*

– *Wäre ich früher gekommen [...].*

Bei der Behandlung der syntaktischen und semantischen Zusammenwirkung der Verben nehmen Zolotova und ihre Koautorinnen einen Gedanken von Vinogradov (1960) auf. Dieser bemerkt, dass die syntaktische Stärke und Vielfältigkeit des russischen Verbs mit seiner semantischen Größe Hand in Hand geht. Bezogen auf die Modalverben untersuchen Zolotova et al. (2004) die Gegenüberstellung der *monosubjektiven* (innersyntaktischen) und *polysubjektiven* (außersyntaktischen) modalen Beziehungen. Zum Vergleich (zitiert nach Zolotova et al. 2004: 326):

(27) *Я хочу спать. – Он хочет спать. (Ja choču spat'. – On chočet spat'.)*

– *Ich will schlafen. – Er will schlafen.*

Im zweiten Satz in Beispiel (26) stimmt das Handlungssubjekt mit dem Sprechersubjekt nicht überein. Die Aussage ist jedoch der monosubjektiven Kategorie zuzuordnen, da sie sich auf die vorhergehende Äußerung stützt oder eine objektive Wahrnehmung darstellt: *Nach seinem Aussehen vermute ich, dass er schlafen will.* Zolotovas Ansicht zufolge kann das Verb *wollen* ausschließlich monosubjektiv verwendet werden.

Auch das Modalverb *мочь* zeigt sich innersyntaktisch, wenn es sich um eine *aletisch-inhärente* Möglichkeit handelt wie etwa *Schau mal, ich schwimme. Ich kann tatsächlich schwimmen. – Ja, du kannst schwimmen. Anna, dein Sohn kann jetzt schwimmen.* Durch *мочь* / *kann* wird die Fähigkeit einer Person zum Vollzug einer Handlung geäußert.

Auf diese Bedeutung von *мочь* gehen die Autorinnen nicht ein und setzen sich im Weiteren mit seiner außersyntaktischen Verwendung auseinander.

Sie führen aus, dass das Modalverb *мочь* / *können* im Unterschied zu *хотеть* / *wollen* die Einstellung des Sprechers zum Ausdruck bringen kann. Dies zeigt Zolotova durch eine Ersatzprobe auf. Laut Zolotova kann *хотеть* / *wollen* sich nicht mit Verben *mentaler Akte* wie *подумать* / *denken* oder *расценить* / *beurteilen* verbinden:

(28) *Он мог подумать, что [...]. (On mog podumat', čto [...].)*

- *Er konnte denken, dass [...].*
- (29) *Он хотел подумать, что [...]. (On chotel podumat', čto [...].)*
- *Er wollte denken, dass [...].*

Das Modalverb *xotet' / wollen* kann jedoch in Verbindung mit *denken* oder *beurteilen* auftreten, sofern nicht ein *dass*-Anschluss darauf folgt – diesen Hinweis geben Zolotova et al. (2004) nicht.

Die Autorinnen weisen auf einen Unterschied zwischen den modalen Ausdrucksmitteln im Russischen und in den germanischen Sprachen hin. So wird im Russischen die Gegenüberstellung der inneren und äußeren Pflicht oder Möglichkeit nicht durch Lexeme wie in den germanischen Sprachen, sondern durch syntaktische Strukturen realisiert. Als Beispiele sind allerdings ausschließlich russische Texte zur Verfügung gestellt, so dass es dem Leser schwer fallen dürfte, die Überlegungen der Autorinnen nachzuvollziehen. Zum Vergleich (zitiert nach Zolotova et al. 2004: 326):

- (30) *Он может нет. (On možet net')*
- (31) *Ему можно нет. (Emu možno net')*

Beim Vergleich der Beispiele (29-30) stellt man jedoch fest, dass syntaktische Konstruktionen auch im Deutschen die Lexeme sinngemäß übertragen können. Zum Vergleich:

- *Er kann / darf singen.*
- *Ihm wurde erlaubt zu singen.*

Analog zu *Textgrammatik der deutschen Sprache* von Weinrich (2005) stellt *Kommunikative Grammatik der russischen Sprache* von Zolotova et al. (2004) dem Leser einige Hürden in der Terminologie in den Weg. Darüber hinaus wird hier das Verständnis durch umständliche Formulierungen und eine unklare Strukturierung erschwert. Bei Andeutungen einer kontrastiven Darstellung wünscht man sich auch die beispielhafte Gegenüberstellung in beiden Sprachen. Auch wären Beispiele im Kontext in der gesprochenen Sprache oft anschaulicher als Ausschnitte aus großen Klassikern, deren Sprache zum Teil veraltet und ungebräuchlich ist. Gut gelöst ist, dass die Sprache nicht isoliert, sondern als ein Zusammenspiel mehrerer Wortarten betrachtet wird.

In diesem Abschnitt wurden klassische Monographien zum deutschen (Admoni 1982, Brinkmann 1971) und russischen (Vinogradov 1960) Modalbereich vorgestellt. Daran anknüpfend wurden Grammatikbücher zu diesem Themengebiet von Weinrich (2005) auf der deutschen und Zolotova et al. (2004) auf der russischen Seite kritisch behandelt.

Neben den Vorzügen der einzelnen Werke wurden die Defizite aus kontrastiver Sicht deutlich. Auf die Erkenntnisse dieses Abschnittes wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgebaut werden.

2.2 Modalverben als lexikalisches Ausdrucksmittel der Modalität

Wie eingangs erwähnt herrscht in der Literatur Uneinheitlichkeit bei der Klassifizierung einiger Verben als Modalverben. Abgesehen vom Kernbestand *dürfen*, *können*, *müssen*, *mögen*, *sollen* und *wollen* ist die Differenzierung, welche Verben zur Klasse der Modalverben gehören, äußerst vage. So zählen beispielsweise Debrunner (1951) *wissen*, Weinrich (1993) *nicht brauchen*, Moskalskaja (1983) und teilweise Eisenberg (1994) *lassen*, Vater (1975), Weidner (1986) und Gladrow (1998) sowie Zybatow (1986) *werden* zum Kreis der Modalverben.

Die Benennung der Ausdrücke variiert zwischen *modalem Hilfsverb* und *Modalverb*: Die grammatischen Werke von Jung (1976), Helbig/Buscha (2001), Bury (2000) betrachten Modalverben als Unterklasse der *Hilfsverben*. „*Als Hilfsverben bei einem anderen Verb stehend, drücken sie diesem ihren Bedeutungsstempel auf. Dabei hat jedes der Verben nicht nur eine Bedeutung, sondern verschiedene Variationen der Modalität*“ (vgl. Jung 1973: 189). Die Standardgrammatiken nennen *dürfen*, *können*, *müssen*, *mögen*, *sollen* und *wollen* modale *Hilfsverben* (vgl. Götze/Hess-Lüttich 1999) oder *Modalverben* (vgl. Eisenberg et al. 1998). Nehls (1986) betrachtet *werden* und *mögen* als (*Halb*)-*Modalverben*, Öhlschläger (1989) kennzeichnet die Modalverben als *Nichtvollverben*. Für Engel (1991) sind klassische Modalverben ohne Infinitivkonstruktion *Hauptverben*. Birkmann (1987) bezeichnet Modalverben auch als *Präteritopräsentia*. Welke (1965) fasst die Kategorie Modalverb als *Mischkategorie* auf.

Den Modalverben gemeinsam ist ihre Fähigkeit, eine Aussage modal zu färben. Die Äußerungen der Modalverben werden in Abschnitt 2.2.2 näher untersucht.

Aus der kontrastiven Sicht hat die Zahl der Arbeiten über Modalverben in den letzten zwei Jahrzehnten kontinuierlich zugenommen. Im Folgenden werden einige der interessantesten Untersuchungen exemplarisch dargestellt.

Beispielsweise versucht Weidner (1986), eine logisch-semantische Charakterisierung für die deutschen Modalverben und deren russische Übersetzungsäquivalente zu geben. Durch eine detaillierte Beschreibung jedes Modalverbs stellt sie fest, dass die russischen Übersetzungsäquivalente der deutschen Modalverben von ganz unterschiedlicher

Beschaffenheit sein können, und zwar explizit wie implizit. Die Autorin schenkt der objektiven Lesart der deutschen Modalverben im Vergleich zur subjektiven mehr Aufmerksamkeit. Demzufolge bleiben einige Fragestellungen in Bezug auf die Besonderheiten der *epistemischen* Verwendungsweise der Modalverben offen.

Eine neue Dimension der Modalverbenproblematik eröffnet Ammary (1996). Der Autor prägt die bis dato fehlende Definition der Modalität im Arabischen und gibt arabische Modalentsprechungen für *wollen, sollen, mögen, können, müssen, dürfen* sowie *werden* und *brauchen* durch die Verbgruppen des Vermutens (des Herzens), des Beinahseins (der Hoffnung) sowie die Verben der Gewissheit und der Wahrscheinlichkeit.

Die deutschen Modalverben finden auch im Chinesischen Äquivalente (Xiao 1996). Der Schwerpunkt dieser Modalverbforschung liegt in der Semantik. Anhand empirischer Untersuchungen mit chinesischen Studenten wurde dargestellt, dass – da die chinesischen Modalverben in der Regel keine modalisierende Funktion aufweisen – die subjektive Einschätzung eines Sachverhalts in der chinesischen Sprache meist durch Verwendung von Modalwörtern ausgedrückt wird. Dies erschwert die erfolgreiche Beherrschung der subjektiven Verwendung der deutschen Modalverben. Für dieses Problem sucht die Autorin einen didaktisch-methodologischen Lösungsweg.

Milan (2001) beschränkt sein Untersuchungsgebiet auf das Modalverbpaar *müssen* und *sollen* im Deutschen und das Modalverb *dovere* im Italienischen. Ausgehend von einer Modalitätsdefinition als propositionaler (Sprecher-)Einstellung und entsprechend den drei propositionalen Einstellungen des Sagens, Glaubens und Wollens werden die drei Modalitätsbereiche der Behauptung, Evaluation und Volition ermittelt. Je nach Art der behauptenden, evaluierenden oder wollenden Instanz lassen sich in jedem der drei Modalitätsbereiche mehrere Modalitätstypen unterscheiden. Die *müssen*-, *sollen*- und *dovere*-Sätze werden nach diesen Kriterien analysiert und im Hinblick auf ihre spezifische funktionale Leistung untersucht.

Schon anhand dieser wenigen Beispiele in der jüngeren Vergangenheit lässt sich erkennen, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zur kontrastiven Behandlung der Modalverb-Thematik zur Anwendung kam. Zumindest was die deutsch-russischen Untersuchungen angeht sind die beobachteten Ansätze zum Teil lückenhaft, so dass dieser Bereich eine genaue kontrastive Analyse verdient.

Die vorliegende Arbeit will sich auf die klassischen Modalverben *dürfen, können, müssen, mögen, sollen* und *wollen* sowie auf ihre paraphrasierten Konkurrenzformen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Russischen konzentrieren.

2.2.1 Grammatische Besonderheiten

Mit Hilfe der Entwicklung unterschiedlicher morphologischer und syntaktischer Analysemethoden wird klar, dass *können*, *wollen*, *dürfen*, *sollen*, *müssen* und *mögen* keine homogene Klasse bilden und ihre Eigenschaften sowohl für Voll- als auch Hilfsverben kennzeichnend sein können (vgl. Eisenberg et al. 1998, Öhlschläger 1989, Weidner 1986, Weinrich 1993). Dieses Phänomen erschwert eine Abgrenzung der Modalverben von den anderen Verbklassen. Die Besonderheit der Modalverben besteht allerdings noch darin, dass sie ausschließlich auf sie zutreffende charakteristische Eigenschaften besitzen.

Als grammatische Besonderheiten der deutschen Modalverben sind folgende grundlegende Kriterien zu nennen:

1. *Können*, *dürfen*, *sollen*, *müssen* und *mögen* bilden die Gruppe der so genannten *Präteritopräsentia*. Die Besonderheit dieser Verben besteht in regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugationsformen. Das Präsens Sg. Ind. wird durch das ursprünglich unregelmäßig gebildete Präteritum ohne die für die Personalpronomen charakteristische Endungen *-e* für 1. Pers. und *-t* für 3. Pers. ersetzt. Im Präteritum treten die von dem Präsens Pl. Ind. ohne Umlaut gebildeten Stammformen mit den für die Personalpronomen charakteristischen Endungen auf. Bei Perfekt, Plusquamperfekt oder Futur II wird statt des 2. Partizips der Infinitiv gebraucht:

- (1) *Peter hat ins Kino gehen dürfen.*
- (2) *Peter hatte ins Kino gehen dürfen.*
- (3) *Er wird nicht haben kommen können.*

2. In einem Nebensatz wird das finite Verb vor die anderen Verben gezogen:

- (4) *Er hat eine Bank überfallen, weil er die Rechnung nicht hatte bezahlen können.*

3. Der Perfektklammer steht die Modalklammer gegenüber. Dabei ändert sich nicht nur die Stellung des Modalverbs, sondern auch der Sinn der Aussage:

- (5) *Er will den Termin geändert haben.*

4. In Verbindung mit einem Infinitiv werden die Modalverben ohne *zu* gebraucht (vgl. Bsp. 1-5).

5. Die Modalverben können alleine im Prädikat stehen und nicht als Vollverb, sondern elliptisch verstanden werden:

- (6) *Ich muss morgen zur Uni.*

Sie können auch als *homonyme Hauptverben* (vgl. Engel 2002: 93) gebraucht werden:

- (7) *Er hat das nicht gewollt.*

6. In der Regel können Modalverben keinen Imperativ bilden. Der Imperativ in der indirekten Rede kann aber als Alternative durch Modalverben wiedergegeben werden. Beispielsweise gebraucht man *mögen* bei einer höflichen Bitte:

(8) *Reg dich doch bitte nicht so auf!*

– *Er bat mich, ich möge mich nicht so aufregen.*

Bei einer Aufforderung oder einem Befehl gebraucht man *sollen*:

(9) *Hört jetzt endlich auf, über das Wahlergebnis zu diskutieren!*

– *Er sagte uns, wir sollten aufhören, über das Wahlergebnis zu diskutieren.*

Warum die Imperativformen für die Modalverben unüblich sind, lässt sich folgenderweise erklären: Der Sprecher wählt die Imperativformen zur Bezeichnung einer Handlung und richtet eine Aufforderung direkt an eine oder mehrere Personen. Da die Modalverben keine Handlung bzw. überhaupt keinen Sachverhalt bezeichnen, sondern unterschiedliche Aspekte zum im Satz beschriebenen Sachverhalt signalisieren, kann von Modalverben kein Imperativ gebildet werden.

Der Ausdruck der Modalität stimmt mit der Handlung nicht überein, ist jedoch mit der Einstellung des Sprechers identisch, wobei als Subjekt der Handlung eine zweite Person vorgesehen ist, die auch Adressat der Kommunikation ist. Zum Vergleich:

(10) *Du sollst mir das erklären!*

(11) *Keine Widerrede, du musst das tun!*

Die Sätze (10-11) drücken zwar eine Aufforderung aus, sind aber keine Imperativsätze, sondern konkurrieren mit den Imperativformen.

Eine Aufforderungsbedeutung in Form einer Bitte kann durch das Modalverb *können* gebracht werden:

(12) *Kannst du uns eine Geschichte erzählen?*

Im weiteren Sinne der Aufforderungsbedeutung als Verbot oder Warnung kann auch das negierte Modalverb *nicht dürfen* verwendet werden:

(13) *Du darfst das auf keinen Fall weiter erzählen!*

Wenn also Modalverben in der Lage sind, eine der Aufforderungsschattierungen (Bitte, Wunsch, Befehl usw.) auszudrücken, spricht man – auch wenn die imperativische Intonation beibehalten wird – eher von so genannten Konkurrenzformen des Imperativs als von Imperativformen selbst.

7. Im Allgemeinen kann kein Passiv von den Modalverben gebildet werden. Ausnahmsweise sind Passivkonstruktionen anzutreffen, wenn die Modalverben als Hauptverben gebraucht werden:

(14) *Das wird/ist so gewollt.*

(15) *Das wird/ist gekonnt.*

Alle Modalverben können jedoch mit einer Passivform eines Verbs verbunden werden.
Zum Vergleich (das Passiv hier im Partizip Perfekt im Haupt- bzw. Nebensatz):

(16) *Der Verletzte hat sofort operiert werden müssen.*

– *Es versteht sich, dass der Verletzte sofort hat operiert werden müssen.*

In der Standardsprache kann *wollen* nur in Aktivsätzen stehen und wird im Passivsatz sinngemäß durch *sollen* wiedergegeben:

(17) *Man will am Stadtrand eine neue Siedlung errichten.*

– *Am Stadtrand soll eine neue Siedlung errichtet werden.*

Das Reflexivverb *sich lassen* im Aktivsatz findet eine synonyme Ersatzform mit *können* im Passiversatz:

(18) *Die Schuld des Angeklagten kann nicht bestritten werden.*

– *Die Schuld des Angeklagten lässt sich nicht bestreiten.*

8. *Dürfen, können, sollen und müssen* können im Gegensatz zu *wollen* und *mögen* keine *dass-* bzw. *wenn*-Sätze bilden:

(19) *Ich will, dass du dich sofort entschuldigst.*

(20) *Ich mag nicht, wenn du so redest.*

9. Einige Klassen von Verben sind fest mit einem Reflexivpronomen verbunden, andere können reflexiv gebraucht werden. Die Modalverben sind nicht imstande, sich mit einem Reflexivpronomen zu verbinden, wenn sie nicht im Sinne eines Vollverbs gebraucht werden:

(21) *Sie mögen sich.*

10. In der Standardsprache werden die Modalverben im Konjunktiv im Unterschied zu der Umgangssprache nie mit *würde* benutzt. In der Alltagssprache, vor allem im Dialekt, findet man derartige Formulierungen hingegen durchaus:

(22) *Wollen würden wir schon, nur können tun wir nicht.*

11. In der gesprochenen Sprache kommen die Modalverben im Gegensatz zur geschriebenen häufig im Futur vor:

(23) *Man wird sich etwas überlegen müssen.*

Unter Beachtung obiger Regeln sollte einer grammatisch korrekten Verwendung der Modalverben nichts mehr im Wege stehen. Anders verhält es sich mit ihren semantischen Inhalten, die stark von der Kommunikationssituation abhängen.

2.2.2 Äußerungen der Modalverben

Durch die Modalverben kann eine Aussage sowohl explizit als auch implizit geäußert werden. Wie dies geschieht, klären die Kommunikationssituation sowie der Intonationsverlauf. In Anlehnung an Abbildung 2 (*nicht-epistemische* und *epistemische* Modalitätsarten) werden bei den klassischen Modalverben ebenso die beiden Aussageweisen *nicht-epistemisch* und *epistemisch* unterschieden, um ihre Bedeutungen zu bestimmen.

Wozu dienen die Modalverben? Sie kennzeichnen ein modales Verhältnis zwischen den im Satz ausgedrückten Sachverhalten und bestimmten mentalen Vorgängen. Diese Erscheinungen können unterschiedlicher Natur sein. So kann beispielsweise der Satz

- (1) Sie kann ab 19 Uhr frei haben.

folgendermaßen interpretiert werden:

- a) Der Sprecher gibt eine Proposition wieder, die er objektiv für möglich hält, und der Satz lässt sich *aletisch* ausdrücken:

– Sie *macht es möglich, dass sie ab 19 Uhr frei hat.*

- b) Es besteht auch die Möglichkeit einer *deontischen* Verwendungsweise:

– Es *ist ihr erlaubt, dass sie ab 19 Uhr frei hat.*

- c) Und schließlich kann der Satz *epistemisch*, und zwar als eine Annahme des Sprechers verstanden werden:

– *Möglicherweise hat sie ab 19 Uhr frei.*

Die Bedeutung als Annahme des Sprechers wie in Beispiel (c) zeigt sich auch bei *dürfen*, *müssen* und *mögen*.

Die Modalverben *wollen* und *sollen* werden zur Wiedergabe einer fremden Rede gebraucht. Zum Vergleich:

- (2) Max soll / will seine Jacke wieder in der Schule vergessen haben.

Im Russischen gibt es keine den deutschen Modalverben *müssen*, *sollen*, *mögen* und teilweise *dürfen* im *nicht-epistemischen* Gebrauch entsprechende Modalverbengruppe. Sie werden durch andere Ausdrucksmittel wie etwa Modaladverbien, -adjektive und -partikeln, modal gefärbte Verben sowie unpersönliche Konstruktionen wiedergegeben. *Können* bzw. *wollen* entsprechen in *nicht-epistemischer* Verwendung die russischen Modalverben *мочь* bzw. *хотеть* (vgl. Kap. 2.1.3).

Das Modalverb *мочь* kann außerdem in *epistemischer* Verwendung für die Wiedergabe von *können*, *müssen*, *dürfen* und *mögen* verwendet werden. Zum Vergleich:

- (3) Die Kinder können / mögen / dürfen / müssen noch auf dem Sportplatz sein.

- Дети ещё могут быть на спортивной площадке. (*Deti eščë mogut byt' na sportivnoj ploščadke.*)

Eine eindeutigere Entsprechung als in *мочь* finden die deutschen Modalverben *können*, *mögen*, *dürfen* und *müssen* in Beispiel (3) jedoch im russischen Modaladverb *возможно* / *möglicherweise*:

- Возможно, что дети ещё на спортивной площадке. (*Vozmožno, čto deti eščë na sportivnoj ploščadke.*) / Möglicherweise sind die Kinder noch auf dem Sportplatz.

Das zweite russische Modalverb *хотеть* / *wollen* wird im Gegensatz zu *мочь* / *können* *nicht-epistemisch* gebraucht. Es kann eine fremde Rede objektiv wiedergeben, wenn ein von einer Person geäußelter Wunsch oder Wille noch nicht erfüllt wurde. Zum Vergleich:

- (4) Sie will / wollte kommen.
- Она хочет / хотела придти. (*Ona chočet / chotela pridti.*)

Wenn es sich jedoch um eine erfüllte Handlung und damit eine *epistemische* Verwendung handelt, ist die Wiedergabe durch *хотеть* ausgeschlossen; diese kann durch ein Verb der Behauptung *утверждать* bzw. des Sagens *говорить* erfolgen. Zum Vergleich:

- (5) Max will seine Jacke wieder in der Schule vergessen haben.
- Макс утверждает / говорит, что он опять забыл свою куртку в школе. (*Maks utverždaet / govorit, čto on opjat' zabył svoju kurtku v škole.*)

Dieselben Verben können auch eine im Deutschen durch *sollen* formulierte fremde Behauptung in unpersönlicher Konstruktion übertragen. Zum Vergleich:

- (6) Max soll seine Jacke wieder in der Schule vergessen haben.
- Утверждают / Говорят, что Макс опять забыл свою куртку в школе. (*Utverždajut / Govorjat, čto Maks opjat' zabył svoju kurtku v škole.*)

Eine detaillierte Darstellung der deutschen Modalverben in beiden Verwendungsweisen sowie ihrer Wiedergabe im Russischen wird in den folgenden Kapiteln gegeben.

2.2.2.1 Die deutschen Modalverben bei *nicht-epistemischer* Verwendung und ihre Wiedergabe im Russischen

Nach kritischen Diskussionen der mannigfaltigen Bedeutungsbeschreibungen der Modalverben aus unterschiedlichen Blickwinkeln ist es nicht gelungen, für jedes

Modalverb jeweils eine einheitliche Bedeutung zu formulieren (vgl. dazu z.B. Öhlschläger 1989). Grammatikbücher befassen sich ebenso mit den zahlreichen Bedeutungen der Modalverben (vgl. Eisenberg et al. 1998, Griesbach 2003, Helbig/Buscha 2001, Rug/Tomaszewski 2001, Weinrich 2005). Zur Verdeutlichung folgt eine präzise, tabellarische Darstellung der Bedeutungen der deutschen Modalverben mit den jeweiligen Schattierungen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: *Bedeutungen der deutschen Modalverben und ihre Schattierungen bei nicht-epistemischer Verwendungsweise*

Modalverben	Bedeutung	Schattierungen
<i>können</i>	Möglichkeit	Gelegenheit Fähigkeit Erlaubnis Bitte
<i>müssen</i>	Notwendigkeit	Pflicht Zwang Aufforderung Erklärung
<i>dürfen</i>	Erlaubnis	Berechtigung Möglichkeit Bitte
<i>sollen</i>	Forderung	Auftrag Zwang Belehrung
<i>wollen</i>	Absicht	Wille Lust Plan / Entschluss Bereitschaft Bestimmung / Erfordernis
<i>mögen</i>	Neigung	Wunsch Aufforderung (durch <i>möchten</i>)

Quelle: eigene Darstellung, 2005. Die in eigenen empirischen Untersuchungen an deutschen Studenten in Bayreuth gewonnenen Bedeutungsvarianten wurden durch Erkenntnisse von Eisenberg et al. (1998), Griesbach (1986, 2003), Öhlschläger (1989), Weinrich (1993) ergänzt.

Anhand obiger Tabelle ergeben sich konnotative Überschneidungsmöglichkeiten der Modalverben. *Können* und *dürfen* können *deontisch* gebraucht werden und stehen damit in sehr engem Zusammenhang, sind aber nicht bedeutungsgleich. Die Sätze mit *dürfen* besitzen neben einer Erlaubnis- eine Berechtigungsnuance. *Können* drückt eine Erlaubnis mit dem Unterton der Möglichkeit aus. Das heißt, dass sich die Nuancierung eines Satzes bei einer Ersetzbarkeit ändert. Zum Vergleich:

(1) Er darf heute verreisen.

(2) Er kann heute verreisen.

In Beispiel (1) handelt es sich um eine Berechtigung: *Es ist erlaubt, dass er heute verreist, weil alle Visumsformalitäten erfüllt sind.* Beispiel (2) gibt die Möglichkeit an: *Wenn er will, verreist er.*

Im Russischen heben verschiedene syntaktische Konstruktionen den Bedeutungsunterschied zwischen den Beispielen (1-2) hervor. Zum Vergleich:

(3) Сегодня ему можно / разрешено / позволено уехать. (*Segodnja emu možno / razrešeno / pozvoleno uechat'.*)

(4) Сегодня он может уехать. (*Segodnja on možet uechat'.*)

Das Modalverb *dürfen* in (1) wird im Russischen in (3) durch modale Prädikative – in der Regel ohne Subjekt – wiedergegeben. Dem deutschen Modalverb *können* in (2) steht das russische Modalverb *мочь* in (4) gegenüber.

Im Interrogativsatz stößt man auf eine weitere Deutung der Modalverben. Beispielsweise erscheinen *können* bzw. *dürfen* als Bitte von unterschiedlicher Natur:

(5) Kann ich bitte was Süßes haben?

(6) Darf ich bitte was Süßes haben?

Die Beispiele (5-6) unterscheiden sich durch einen unterschiedlichen Grad der Höflichkeit. Durch *dürfen* wird die Aussage höflicher als durch *können* geäußert. Dieser Gebrauchsunterschied wird in einem Geschäftsgespräch noch plausibler als im Alltagsdialog:

(7) Darf ich Sie vielleicht darauf aufmerksam machen, dass so eine kurzfristige Terminverschiebung für unser Projekt nicht akzeptabel ist?

Ein gleichwertig höflicher Ausdruck kann erst durch den Konjunktiv von *können* erreicht werden:

(8) Könnte ich Sie vielleicht darauf aufmerksam machen, dass so eine kurzfristige Terminverschiebung für unser Projekt nicht akzeptabel ist?

Bezogen auf den Höflichkeitsgrad im Russischen werden die Beispiele (5-6) durch das Modaladverb *можно* / *möglich* höflicher als durch das Modalverb *мочь* / *können* übertragen:

- (9) *Я могу взять сладкого? (Ja mogu vzjat' sladkogo?)*
– *Канн ich etwas Süßes bekommen?*
(10) *Можно мне взять сладкого? (Možno mne vzjat' sladkogo?)*
– *Ist es möglich, etwas Süßes zu bekommen?*

Das Modaladverb *нельзя* / *unmöglich* – eine negierte Variante von *можно* / *möglich* – in Verbindung mit der Partikel *ли* / *ob* bringt eine besonders höfliche Form zum Ausdruck und stellt eine äquivalente Formulierung zu (10) dar – im Deutschen jedoch nicht durch die negierte Form wiederzugeben:

- (11) *Нельзя ли мне сладкого? (Nel'zja li mne sladkogo?)*
– *Ob es wohl möglich ist, etwas Süßes zu bekommen?*

Bei weiterem Vergleich der semantischen Inhalte der Modalverben (vgl. wieder Tab. 2) erkennt man, dass mit *wollen* und *mögen* eine *volitive* Aussageweise gestaltet werden kann, die mit Vorlieben, Wünschen und Absichten zu tun hat. Im Russischen wird die Bedeutung von *wollen* und *mögen* zur Bezeichnung eines Wunsches durch das Modalverb *хотеть* synonym wiedergegeben:

- (12) *Ich will / mag weiter lesen.*
– *Я хочу дальше читать. (Ja choču dal'se čitat'.)*

Das negierte *mögen*, das häufiger als die affirmative Form vorkommt, nähert sich *nicht wollen* im Sinne von *keine Lust haben, etwas zu tun* deutlicher an als in der affirmativen Verwendung:

- (13) *Ich mag darüber nicht sprechen.*
(14) *Ich will darüber nicht sprechen.*

Sehr viel häufiger tritt die konjunktivische Form von *mögen*, nämlich *möchten* auf, und zwar sowohl affirmativ als auch negativ. Sie unterscheidet sich von *wollen* in der Nuancierung des Höflichkeitsgrades:

- (15) *Ich will mit dir reden.*
(16) *Ich möchte mit dir reden.*

Das Modalverb *wollen* in Beispiel (15) wirkt abhängig von der Situation zwingender oder vertrauter als die Form *möchte* in Beispiel (16). *Möchte* fungiert also nicht nur als Höflichkeits-, sondern auch als Distanzierungselement. Dies wird anschaulicher durch eine Konfrontation von *möchten* und *sollen* gezeigt.

- (17) *Sag ihm, er möchte Klavier spielen.*
(18) *Sag ihm, er soll Klavier spielen.*

Die Aufforderung durch *möchte* in Beispiel (17) ist höflicher als die durch *soll* in Beispiel (18) ausgedrückt, der Sprecher distanziert sich jedoch gleichzeitig weiter vom Adressaten der Aufforderung.

Wie in Kapitel 1.2 erwähnt worden ist, ist es nicht immer einfach, die semantischen Unterschiede zwischen *müssen* und *sollen*, zum Beispiel in der Bedeutung einer Aufforderung, auseinander zu halten. Oft wird *sollen* als Spezifizierung von *müssen* verstanden. So vertreten Helbig und Buscha (2001: 119) die Meinung, dass die Handlung bei *sollen* von einem fremden Willen ausgelöst wird, während bei *müssen* die Handlung als objektiv notwendig erscheint. Ein anderes Verfahren schlagen Glas (1984: 90 ff), Öhlschläger (1989: 172) sowie Milan (1995: 164) vor. Sie sprechen über einen unterschiedlichen Stärkegrad der Äußerung bei *müssen* und *sollen*. Diewald (1999: 135) präzisiert den Zusammenhang beider Modalverben. Sie klärt den unterschiedlichen Spezifizierungsgrad unter Berücksichtigung der Kommunikationssituation. Diese Bestimmung ist insofern zutreffend als ein semantischer Unterschied nur kontextuell klar veranschaulicht werden kann. Zum Vergleich:

- (19) Du musst Medikamente nehmen, sonst steckst du auch noch die Kinder an.
- (20) Du sollst Medikamente nehmen, sonst steckst du auch noch die Kinder an.

Man erkennt deutlich den unterschiedlichen Stärkegrad der Notwendigkeit bzw. Verpflichtung. Durch *müssen* wird dies stärker als durch *sollen* ausgedrückt. Das heißt, dass die Person, an die die Aufforderung gerichtet ist, bei Verwendung von *sollen* eine schwächere Notwendigkeit hat sie zu erfüllen als bei *müssen*. Dadurch enthält der Auftrag bei Äußerung mit *sollen* eine empfehlende Schattierung. Den semantischen Unterschied kann man durch sprachliche Mittel, beispielsweise durch Adverbien wie etwa *unbedingt* in Beispiel (21) bzw. *besser* in Beispiel (22) verstärken und damit die Aussage determinieren:

- (21) Du musst unbedingt Medikamente nehmen, sonst steckst du auch noch die Kinder an.
- (22) Du sollst besser Medikamente nehmen, sonst steckst du auch noch die Kinder an.

Im Russischen gibt es kein gleichwertiges Modalverb zur Wiedergabe einer Aufforderung. An dieser Stelle stehen modale Prädikative zur Verfügung, gebildet durch Modaladjektive oder modal gefärbte Vollverben, aber auch durch unpersönliche

Konstruktionen. So wird *müssen* in (19) durch das russische Modaladjektiv *должен* zum Ausdruck gebracht:

- (23) Ты должен принять медикаменты [...]. (Ty dolžen prinjat' medikamenty [...].)

Auf die Verwendung des Adjektivs kann auch verzichtet werden:

- (24) Прими медикаменты [...]. (Primi medikamenty [...].)
– Nimm Medikamente [...].

Dabei spielt die Intonation eine entscheidende Rolle, ob die Aussage befehlenden oder empfehlenden Charakter bekommt.

Eine empfehlende Nuancierung von *sollen* in (20) kann auf syntaktischer Ebene sowohl durch eine unpersönliche Konstruktion in (25) als auch durch ein Modaladverb in (26) erreicht werden:

- (25) Тебе следует принять медикаменты [...]. (Tebe sleduet prinjat' medikamenty [...].)
– Es ist nötig, dass du Medikamente nimmst [...].
(26) Желательно, чтобы ты принял медикаменты [...]. (Želatel'no, čtoby ty prinjal medikamenty.)
– Es ist wünschenswert / erforderlich, dass du Medikamente nimmst [...].

Analog zu (24) kann auf die Übersetzung von *желательно* in (26) verzichtet werden. Die Aussage wird durch eine Infinitivkonstruktion in Verbindung mit der konjunktivischen Partikel *бы* gleichwertig übertragen:

- (27) Тебе бы лучше принять медикаменты [...]. (Tebe by lučše prinjat' medikamenty [...].)
– Es wäre besser für dich, Medikamente zu nehmen [...].

Im Kontext der Beispiele (19-20) können auch die Modaladverbien *нужно*, *надо* / *nötig*, *notwendig* die durch *müssen* und auch die durch *sollen* gestellte Aufforderung wiedergeben:

- (28) Тебе нужно / надо принять медикаменты. (Tebe nužno / nado prinjat' medikamenty.)

Allgemein lässt sich beobachten, dass durch Negation eine Aussage eine (verglichen mit der affirmativen Form) grundsätzlich andere Interpretation erhält. Dies gilt selbstverständlich auch für Modalverben. So wird der Satz

- (29) Du darfst jetzt zu Max gehen.

im Sinne einer Erlaubnis und der Satz

- (30) Solange du rumschreiest, darfst du nicht dein Zimmer verlassen.

im Sinne eines Verbotes verstanden.

Bedeutsamer ist die Feststellung eines starken semantischen Unterschieds beim Vergleich negierter Sätze mit verschiedenen Modalverben, etwa mit *dürfen* und *können*:

(31) Dies darf sich nicht wiederholen.

(32) Dies kann sich nicht wiederholen.

Es besteht ein eindeutiger Bedeutungsunterschied zwischen den Sätzen (31-32). Das negierte *dürfen* drückt ein Verbot aus, das negierte *können* einen Wunsch des Sprechers. Die Sätze besitzen aber auch eine gemeinsame Bedeutung, und zwar eine mögliche Äußerung negativer Konsequenzen: Wenn sich dies wiederholt, dann ist es mit negativen Konsequenzen verbunden.

Im Russischen wird das negierte Modalverb *dürfen* in (31) durch das Modaladjektiv *должно* übertragen:

(33) Это не должно повториться. (*Èto ne dolžno povtorit'sja.*)

Dem Modalverb *können* in (32) steht das negierte Adverb *нельзя* mit *dass*-Anschluss gegenüber:

(34) Нельзя, чтобы это повторилось. (*Nel'zja, čtoby èto povtorilos'.*)

Bei einer weiteren Analyse von *nicht dürfen* im Deutschen erkennt man, dass es eine ähnliche Semantik erhalten kann wie das negierte *sollen*:

(35) Du darfst nicht rauchen, du bist doch krank.

(36) Du sollst nicht rauchen, du bist doch krank.

In den Beispielen (35-36) wird ein Verbot zum Ausdruck gebracht. Wie die Aufforderung in den Beispielen (19-20) mit den entsprechenden affirmativen Formen wird auch das Verbot hier unterschiedlich stark ausgedrückt, nämlich durch *dürfen* als Untersagung, durch *sollen* eher als Rat.

Die Negation des Modalverbs *müssen* erscheint in zwei Formen. Häufig lässt sich für verneintes *müssen* verneintes *brauchen* einsetzen. Wie sinnverwandt sind *müssen* und *brauchen* in negierter Form tatsächlich? Am Beispiel:

(37) Das muss ich nicht lernen.

(38) Das brauche ich nicht zu lernen.

In den Beispielen (37-38) treten *nicht müssen* sowie *nicht brauchen* in der Bedeutung von *es ist nicht nötig, etwas zu tun* synonym auf, wenn auch die Möglichkeit besteht, die semantischen Inhalte der beiden Sätze aus unterschiedlichen Gesichtspunkten zu betrachten. So lässt sich Beispiel (37) als *Ich habe keinen Auftrag bekommen, das zu lernen* und Beispiel (38) als *Es ist unnötig für mich, das zu lernen* interpretieren.

Weitere unterschiedliche semantische Nuancen können je nach dem Kontext bei *nicht müssen* und *nicht brauchen* auftauchen. So können verschiedene Gründe angedeutet werden:

- (39) *Wenn jemand ein Verbrechen beobachtet, muss er nicht eingreifen.*
– *(Er ist gesetzlich nicht dazu verpflichtet.)*
(40) *Wenn jemand ein Verbrechen beobachtet, braucht er nicht einzugreifen.*
– *(Er ist moralisch nicht dazu verpflichtet.)*

Die Einschränkung der synonymen Ersetzbarkeit von *nicht müssen* durch *nicht brauchen* liegt nicht auf der semantischen, sondern auf der semantisch-syntaktischen Ebene. Zum Vergleich:

- (41) *Die Mutter verlangt von ihrem Kind, dass es lernt und sagt: „Du musst jetzt nicht spielen, sondern lernen.“*

Die Verneinung bezieht sich in Beispiel (41) nicht auf *müssen*, sondern auf den angesprochenen Sachverhalt. Hiermit ist die Vertretung durch *nicht brauchen* ausgeschlossen. Dies kann man mit Hilfe einer Ersetzung durch *nicht nötig sein* prüfen:

- (42) *Es ist nicht nötig, dass du spielst.*
(43) *Es ist nötig, dass du nicht spielst, sondern lernst.*

In Beispiel (42) bezieht sich die Verneinung auf das adverbiale Prädikativ, in Beispiel (43) auf den Sachverhalt.

Ersatzweise kann für *müssen* das Verb *dürfen* in Verbindung mit einer Negation, die sich auf den Sachverhalt bezieht, eingesetzt werden. Zum Vergleich:

- (44) *Du musst nicht / darfst nicht spielen, sondern lernen.*

Gebräuchlicher ist jedoch eine Formulierung mit eigenem Modalverb für jeden Satzteil:

- (45) *Du darfst nicht spielen, sondern musst lernen.*

Als Zusammenfassung zu den Bedeutungen der deutschen Modalverben ist zu betonen, dass sich die ähnlichen Inhalte bei *nicht-epistemischer* Ausdrucksweise aufgrund ihrer zahlreichen Bedeutungsvarianten nur sehr vage systematisieren lassen. Ihre russischen Äquivalente überschneiden sich ebenso (für eine übersichtliche Zusammenfassung vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Die Wiedergabe der deutschen Modalverben bei nicht-epistemischer
Verwendung im Russischen*

Kategorien	Ausdrucksmittel	können	müssen	dürfen	wollen	sollen	mögen
Modalverben	<i>мочь</i>	+	–	+	–	–	–
	<i>уметь</i>	+	–	–	–	–	–
	<i>хотеть</i>	–	–	–	+	–	+
Modaladjektive	<i>должен</i>	–	+	–	–	+	–
Modaladverbien	<i>надо</i>	–	+	–	–	+	–
	<i>нужно</i>	–	+	–	–	+	–
	<i>можно</i>	+	–	+	–	–	–
	<i>желательно</i>	–	–	–	–	+	–
Modalpartikeln	<i>пускай</i>	–	–	–	–	+	+
	<i>пусть</i>	–	–	–	–	+	+
Unpersönliche Konstruktionen	<i>следует</i>	–	+	–	–	+	–
	<i>приходится</i>	–	+	–	–	–	–
	<i>хочется</i>	–	–	–	+	–	+
	<i>нравится</i>	–	–	–	–	–	+
	<i>разрешается</i>	+	–	+	–	–	–
Kategorien	Ausdrucksmittel	können	müssen	dürfen	wollen	sollen	mögen

*, + “ Wiedergabe möglich; „–“ Wiedergabe nicht möglich

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Als weiteres Mittel zum Umschreiben der deutschen Modalverben bietet sich der *Verbalaspekt*⁹ an. Durch ihn ist nicht nur der Inhalt des Verbums abgedeckt, sondern auch eine modale Funktion gegeben, denn das Verbum drückt die Satzintention aus (vgl. Burkhardt 1990: 71 ff). Zum Vergleich:

(46) *Du wolltest doch nur zwei Minuten weg bleiben.*

– *Ты же (по)обещал прийти через две минуты. (Ты же (по)обе́ščал прийти́ через две минуты.)*

Der Aspekt des russischen Verbs gibt an, ob eine Handlung abgeschlossen ist oder nicht. Dies zeigt auch die wörtliche Übersetzung des russischen Satzes aus Beispiel (46): *Du hast doch versprochen, in zwei Minuten zurückzukommen.*

⁹ Hier wird auf die kontrastive Analyse dieser Problematik, z.B. Handlungsphasen im Deutschen und Russischen, nicht eingegangen. Es wird lediglich die Aspektualität als Ausdrucksmittel der Modalität angedeutet.

Im Russischen kann man auf die Verwendung eines Modalverbs verzichten und es auch durch Infinitivkonstruktionen wiedergeben:

(47) Was soll ich nun sagen?

– Ну что мне сказать? (Nu čto mne skazat'.)

(48) Du darfst das auf keinen Fall weiter erzählen!

– Это ни в коем случае не рассказывать! (Èto ni v koem slučae ne rasskazyvat'!)

(49) Morgen muss ich mich mit ihm treffen.

– Завтра мне с ним встречаться. (Zavtra mne s nim vstrečat'sja.)

Die dargestellten russischen Entsprechungen der deutschen Modalverben in *nicht-epistemischer* Verwendung sind nicht vollständig, da nur die am häufigsten anzutreffenden Äquivalente aufgeführt sind, die auch im Text an Beispielen erläutert wurden. Eine Nennung aller Äquivalente würde in keinem Verhältnis zum geringen Verständnisgewinn stehen, da die Synonyme der russischen modalen Ausdrucksmittel ebenso zahlreich sind wie im Deutschen (vgl. etwa *erlaubt* / *gestattet* / *gewährt* / ... *sein für dürfen*).

Im Folgenden werden die deutschen Modalverben bei *epistemischer* Verwendung und ihre Wiedergabe im Russischen betrachtet.

2.2.2.2 Die deutschen Modalverben bei *epistemischer* Verwendung und ihre Wiedergabe im Russischen

Mittels der *epistemischen* Verwendung der Modalverben legt sich der Sprecher nicht auf die Wahrheit bzw. Falschheit der Proposition fest. Die Modalverben stellen hierbei einen Bezug zwischen der Proposition und dem Sprecher her, nämlich inwieweit der Sprecher die Aussage für zutreffend hält. Dabei wird je nach verwendetem Modalverb eine Vermutung des Sprechers oder eine fremde Rede wiedergegeben.

Können, müssen, mögen und *dürfen* im *epistemischen* Gebrauch bringen eine Vermutung zur Äußerung. Diese Äußerung kann jedoch eine von Modalverb zu Modalverb verschiedene modale Nuance aufweisen. Beispielsweise kann durch *müssen* eine Vermutung geäußert werden, die eine Schlussfolgerung aufgrund von Beobachtungen oder Fakten darstellt:

- (1) *Du liest den ganzen Tag. Das Buch muss spannend sein.*

Eine Vermutung durch *können* kann sich auf die Kenntnis der Umstände stützen:

- (2) *Sie kann auch früher nach Hause kommen.*

Dürfen drückt eine Vermutung aus der Perspektive eigener Erfahrungen aus:

- (3) *Du dürftest das Visum bekommen.*

Mögen äußert eine Vermutung, die sich auf eine Überlegung stützt:

- (4) *Das Mädchen mag 4 Jahre alt sein.*

Werden beispielsweise semantische Inhalte bei *epistemischer* Verwendung von *dürfen* und *können* im Sinne der Vermutung gegenüber gestellt, so kann man durch den Kontext die unterschiedlichen modalen Nuancen herausfinden. Während *können* einen Sachverhalt nur als hypothetisch wahr hinstellt, bezeichnet *dürfen* einen Sachverhalt als mit hoher Wahrscheinlichkeit wahr:

- (5) *Man behauptet, sie habe das Geld veruntreut, aber sie kann es auch verloren haben.*
 (6) *Er dürfte den Termin vergessen haben, weil er immer vergesslich ist.*

Auch beim Vergleich von *mögen* und *müssen* ist der Wahrscheinlichkeitsgrad der Vermutung unterschiedlich. Dieser ist bei *müssen* viel höher als bei *mögen*:

- (7) *Es mag sein, dass Max krank ist.*
 (8) *Max muss krank sein.*

Analog zu (1) weist *müssen* in Beispiel (8) auch eine inferenzielle Nuance auf.

Eine Zusammenfassung der modalen Vermutungsnuancen und der jeweils unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsgrade bietet folgende Tabelle:

Tabelle 4: Varianten der Vermutungsäußerung von deutschen Modalverben bei epistemischer Verwendung

Vermutung basiert auf	Modalverben	Wahrscheinlichkeitsgrad der Vermutung
Überlegung	<i>mögen</i>	sehr niedrig
Kenntnis der Umstände	<i>können</i>	niedrig
eigener Erfahrung	<i>dürfen</i>	hoch
Beobachtung / Fakten	<i>müssen</i>	sehr hoch

Quelle: eigene Darstellung, 2005; in Anlehnung an Eisenberg et al. (1998), Gladrow (1998), Griesbach (1986, 2003), Öhlschläger (1989) und Weinrich (2005).

Wie es im Kapitel 2.2.2 erwähnt worden ist, gibt es im Russischen keine entsprechende Modalverbgruppe beim *epistemischen* Gebrauch. Das russische Modalverb *мочь* kann zwar für die Wiedergabe von *können*, *müssen*, *dürfen* und *mögen* *epistemisch* verwendet werden, ist jedoch nicht in der Lage, alle die in Tabelle 4 dargestellten Bedeutungsvarianten wiederzugeben. Dafür sind im Russischen andere lexikalische Entsprechungen sowie syntaktische Konstruktionen zuständig, etwa *возможно* / *möglicherweise*, *наверно* / *vielleicht*, *должно быть* / *wahrscheinlich*, *скорее всего* / *höchstwahrscheinlich*. Aber auch sie können einander sinngemäß ersetzen. Eine genaue Zuordnung kann nur im konkreten Kontext erfolgen und ist in hohem Maße von der Einstellung und Meinung des Sprechers abhängig. Einige Beispiele für modale Äquivalente zu *können*, *müssen*, *dürfen* und *mögen* wurden im einleitenden Teil zu Kapitel 2.2.2 angeführt; einen Überblick gibt Tabelle 5 am Ende dieses Kapitels.

Wollen und *sollen* können zur Redewiedergabe dienen und dabei die Meinung des Sprechers zum Wahrheitsgehalt des ausgesagten Sachverhalts zum Ausdruck bringen. Diese Fähigkeit grenzt *wollen* und *sollen* von den anderen klassischen Modalverben in der *epistemischen* Lesart eindeutig ab. Verständlicherweise ergeben sich daraus mindestens zwei Fragen: Handelt es sich dabei um grundsätzlich unterschiedliche Lesarten? Und wenn dies der Fall sein sollte, wie kann der Sprecherbezug bei einer durch *wollen* bzw. *sollen* vermittelten Rede variieren? Um diese Fragen zu beantworten, sollte man sich auf konkrete Beispiele beziehen. Zum Vergleich:

(9) Anna will ihn nicht gesehen haben.

(10) Anna soll ihn nicht gesehen haben.

In Satz (9) geht die Behauptung von der Person selbst aus, *Anna sagt, sie habe ihn nicht gesehen*. (10) erfordert eine andere Interpretation, und zwar, dass eine andere Person bzw. andere Personen behaupten, *Anna habe ihn nicht gesehen*. Das heißt, dass sich der Sprecher durch *wollen* auf die Äußerung der Person im Subjekt und durch *sollen* auf die Äußerung eines Dritten bezieht.

Welche Rolle spielt der Sprecherbezug beim referierenden *wollen* bzw. *sollen*? In der Literatur herrscht hier Uneinigkeit. Einige Autoren sprechen über eine Distanzierung seitens des Sprechers (vgl. Plank 1981: 57 ff, Weinrich 1993: 312 ff, Gladrow 1998: 110), andere stimmen dem nicht zu (vgl. Wunderlich 1981: 28, Ölschläger 1989: 235, Letnes 2002: 102).

An den Beispielen (9-10) ist ersichtlich, dass die beiden Modalverben *wollen* und *sollen* eine mittelbare Information übertragen. Der Sprecher distanziert sich dabei von dieser Information und stellt gleichzeitig die Wahrheit bzw. Falschheit dieser Information in

Frage. Ob sich der Sprecher bei *sollen* stärker als bei *wollen* distanziert, kann ausschließlich anhand der konkreten Kommunikationssituation geklärt werden. Auf diese Problematik wird im empirischen Teil der Arbeit genauer eingegangen (vgl. dazu Kap. 3.2.2).

Im Russischen werden die Bedeutungen von *sollen* und *wollen* durch die Verben des Sagens bzw. der Behauptung wiedergegeben, siehe dazu die einleitenden Beispiele unter 2.2.2.

Die folgende Tabelle gibt, einen Gesamtüberblick über russische Entsprechungen aller deutschen Modalverben in *epistemischer* Verwendung.

Tabelle 5: Die Wiedergabe der deutschen Modalverben bei epistemischer Verwendung im Russischen*

Kategorien	Ausdrucksmittel	<i>können</i>	<i>müssen</i>	<i>dürfen</i>	<i>wollen</i>	<i>sollen</i>	<i>mögen</i>
Modalverben	<i>мочь</i>	+	+	+	–	–	+
Adverbien	<i>возможно</i>	+	+	+	–	–	+
	<i>вероятно</i>	+	+	+	–	–	+
	<i>наверно(е)</i>	+	+	+	–	–	+
	<i>видимо</i>	+	+	+	–	–	+
	<i>якобы</i>	–	–	–	–	+	–
Partikeln	<i>ведь</i>	–	–	–	–	+	–
	<i>хоть</i>	–	–	–	–	–	+
	<i>же</i>	–	–	–	–	–	+
Verben	<i>утверждать</i>	–	–	–	+	–	–
	<i>говорить</i>	–	–	–	+	–	–
	<i>предполагать</i>	+	+	+	–	–	+
Unpersönliche Konstruktionen	<i>кажется</i>	+	+	+	–	–	+
	<i>говорят</i>	–	–	–	–	+	–
	<i>утверждают</i>	–	–	–	–	+	–
	<i>должно быть</i>	–	+	+	–	+	–
	<i>может быть</i>	+	–	–	–	–	+
Kategorien	Ausdrucksmittel	<i>können</i>	<i>müssen</i>	<i>dürfen</i>	<i>wollen</i>	<i>sollen</i>	<i>mögen</i>

*, + “ Wiedergabe möglich; –, – “ Wiedergabe nicht möglich

Quelle: eigene Darstellung, 2005; Erweiterung der Übersicht von Weidner (1986).

Auch im Deutschen existiert eine ganze Reihe von Ausdrucksmitteln, die in der Lage sind, die Modalverben zu paraphrasieren. Darauf geht der folgende Abschnitt 2.2.2.3 näher ein.

2.2.2.3 Paraphrasen als Konkurrenzformen der Modalverben im Deutschen

Die Modalverben können nicht nur zueinander, sondern auch zu zahlreichen paraphrasierten Ausdrucksmitteln des Modalbereiches in einer Relation gegenseitiger Ersetzbarkeit stehen. Verben wie *wünschen*, *beabsichtigen*, *erlauben*, *haben*, *sein*, *bleiben*, *werden*, *scheinen* und eine Reihe anderer ergänzen den lexikalischen Bereich der paraphrasierten Ausdrucksmittel weiter.¹⁰ Zum Vergleich:

- (1) *Dieses Buch kann man leicht lesen. Und es ist wirklich spannend.*
- (2) *Dieses Buch ist leicht zu lesen. Und es ist wirklich spannend.*
- (3) *Dieses Buch lässt sich leicht lesen. Und es ist wirklich spannend.*

Ein Derivationsverfahren, die Umwandlung des Vollverbs *lesen* mit Hilfe des Suffixes *-bar* in ein Adjektiv, bildet ebenso einen erfolgreichen Ersatz:

- (4) *Dieses Buch ist leicht lesbar.*

Auch die Gerundiv-Konstruktion gibt die Konstruktionen in den Beispielen (1-4) sinntreu wieder:

- (5) *Dieses leicht zu lesende Buch ist wirklich spannend.*

Diese unterschiedlichen Passivkonstruktionen können nur von den Modalverben bei *nicht-epistemischer* Verwendung abgeleitet werden, mit Einschränkung auf *können*, *müssen*, *sollen* und *dürfen*.

Die *epistemische* Lesart der Modalverben kann beispielsweise durch Modaladverbien und -adjektive wie etwa *vielleicht*, *möglicherweise*, *sicher*, *wahrscheinlich*, *angeblich*, *anscheinend* wiedergegeben werden. Zum Vergleich:

- (6) *Die Kinder müssen auf dem Sportplatz gespielt haben.*
- (7) *Wahrscheinlich haben die Kinder auf dem Sportplatz gespielt.*

Die Beispiele (6-7) können durch das Kopulaverb *scheinen* paraphrasiert werden.

- (8) *Die Kinder scheinen auf dem Sportplatz gespielt zu haben.*

¹⁰ Die Benennung der angeführten Verben ist von einem Autor zum anderen unterschiedlich. So untergliedert sie Weinrich (1993: 315 ff) in die *quasi-modalen Verben*, *Habitus-* und *Kopulaverben*, Engel (2002: 93) und Heilmann (2002: 43) bezeichnen sie als *Modalitätsverben*.

Unter Verwendung der modalen Lesart der Konstruktion *werden* + Infinitiv kann man Beispiel (7) treffender als durch die Beispiele (6 oder 8) paraphrasieren.¹¹ Zum Vergleich:

(9) *Die Kinder werden auf dem Sportplatz gespielt haben.*

Die Möglichkeit, die modalen Ausdrucksmittel miteinander zu variieren, weist sowohl auf die Flexibilität als auch auf den Reichtum des Modalitätsfeldes hin. Außerdem wäre die Betrachtung der deutschen Modalverben isoliert von den anderen modalen Ausdrucksmitteln unvollständig.

2.2.3 Zusammenfassung

Aufgrund ihrer polyfunktionalen Semantik unterscheiden sich die deutschen Modalverben nach ihren Lesarten. Im *nicht-epistemischen* Gebrauch wird die Relation der Proposition zur Realität unter dem Gesichtspunkt etwa der Möglichkeit, Notwendigkeit oder Erlaubnis dargestellt. Im *epistemischen* Gebrauch wird die Relation der Proposition zur Realität aus dem Gesichtspunkt der subjektiven Einstellung folgendermaßen ausgedrückt: Durch *können*, *müssen*, *dürfen* und *mögen* äußert der Sprecher seine Meinung zu dem von ihm geschilderten Sachverhalt, durch *wollen* und *sollen* beruht die Einstellung des Sprechers nicht auf seiner eigenen Meinung, sondern auf der Glaubwürdigkeit der Informationsquelle.

Graphisch lässt sich dies folgendermaßen in Tabelle 6 zusammenfassen.

Tabelle 6: Nicht-epistemische *und* epistemische Verwendung der Modalverben

<i>nicht-epistemische</i> Verwendung	Modalverben	<i>epistemische</i> Verwendung
Bezug auf Subjekt	<i>können</i>	Bezug auf die Einstellung des Sprechers
	<i>dürfen</i>	
	<i>mögen</i>	
	<i>müssen</i>	
	<i>wollen</i>	Bezug auf die Geltung der Quelle/Information
	<i>sollen</i>	

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

¹¹ Eine wertvolle Diskussion über *werden* + Infinitiv wurde von Diewald angeführt, die nicht nur modale und temporale, sondern auch expressive Lesarten der *werden*-Konstruktion aufzuweisen versucht hat (vgl. Diewald 2005: 23 ff).

Wie in Abschnitt 2.2.2.3 betrachtet wurde, begünstigen paraphrasierte Konstruktionen der deutschen Modalverben ein kontrastives Interpretieren des Modalverbereichs im Deutschen und Russischen aus unterschiedlichen Aspekten, und zwar morphologisch, syntaktisch und semantisch.

Als Fazit zu den Kapiteln (2.2.2.1-2.2.2.2) ist zu betonen, dass sich die deutschen Modalverben auf Grund ihrer semantischen Flexibilität nur unter konkreten Kontext- bzw. Situationsbedingungen systematisieren lassen und Missverständnisse beim Verwenden und Erlernen sowie Übersetzen der deutschen Modalverben ausschließlich mit Kontexten reduziert werden können. Da die hohe Kontextabhängigkeit der modalen Ausdrucksmittel auch im Russischen gegeben ist, kann sie als elementarer Baustein eines gelungenen didaktischen Konzepts festgehalten werden.

2.3 Arbeitshypothesen

Nach Kenntnisnahme der grammatischen und semantischen Besonderheiten der Modalverben scheint einer richtigen Verwendung nichts mehr im Wege zu stehen. Die zahlreichen didaktisch-professionell geschriebenen Grammatikbücher bzw. Lehrwerke sollten Sprachschwierigkeiten eigentlich reduzieren. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen – wie sie Kapitel 3 darstellen wird – stellen allerdings eine andere Realität dar. Daher bedürfen einige Besonderheiten der Modalverben einer genauen Klärung aus kontrastiver Sicht.

Resümierend sind folgende Annahmen zu den Quellen der Sprachschwierigkeiten als Arbeitshypothesen festzuhalten:

Annahme 1

Die Schwierigkeit, die semantischen Unterschiede der deutschen Modalverben deutlich zu erkennen, ihre denotative und konnotative Vielschichtigkeit richtig einzuschätzen, liegt daran, dass eine sinngemäße Übertragung ihrer semantischen Nuancen allein durch russische Modalverben nicht möglich ist.

Annahme 2

Die syntaktisch und morphologisch besonderen Eigenschaften der deutschen Modalverben erschweren deren korrekte Verwendung zusätzlich. Das Russische bietet keine Hilfe durch vergleichbare Strukturen.

Annahme 3

Ein sicherer Umgang mit den deutschen Modalverben wird nur durch Vermittlung auf Basis von Kontexten und regelmäßige kommunikative Übung erzielt.

Auf der Basis dieser Hypothese erstreckt sich der Forschungsgegenstand nicht nur auf russisch sprechende Au-pairs, sondern auch auf russisch sprechende ehemalige Au-pairs, um festzustellen, inwieweit sich die sprachlichen Kompetenzen während und nach der Au-pair-Zeit weiterentwickelt haben.

Die genannten Hypothesen sollen nun anhand empirischer Untersuchungen verifiziert werden.

3 Empirische Analyse der Verwendung der deutschen Modalverben

3.1 Aufbau der empirischen Untersuchungen: eine Übersicht

Die folgende Übersicht zu den empirischen Untersuchungen soll dazu dienen, sich einen allgemeinen Einblick in die inhaltliche Struktur sowie den systematischen Verlauf des empirischen Teils dieses Dissertationsvorhabens zu verschaffen. Detaillierte methodologische Vorgehensweisen werden in den späteren Abschnitten (vgl. Kap. 3.2.1.1, 3.2.2.1 sowie 3.2.3.1) dargestellt.

Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit schriftlichen und mündlichen Untersuchungen, die mit russisch sprechenden Au-pairs und russisch sprechenden ehemaligen Au-pairs in deutscher Sprache durchgeführt worden sind. Die Kontakte zu Au-pairs sind über private Bekannte und Sprachlehrer der Volkshochschule Bayreuth sowie Au-pair-Agenturen wie etwa *Aupair-Direkt* in Bayreuth und *Verband katholischer Mädchensozialarbeit IN VIA* in Bamberg geknüpft worden. Auf diese Weise wurden 30 Probandinnen (15 Au-pairs und 15 Ex-Au-pairs) aus Bamberg, Bayreuth, Hollfeld und Neudrossenfeld gewonnen. Da sich die Fehlertypen wiederholten, genügte es, die Sprachkenntnisse dieser 30 Probandinnen zu untersuchen.

Im Vorfeld der Untersuchungen wurden die Probandinnen gebeten, einen *Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse*¹² auszufüllen. Der Bogen beinhaltet Fragen zur Person sowie zur Selbsteinschätzung bezüglich der richtigen Verwendung der deutschen Modalverben (vgl. dazu Kap. 8.1-8.2). Die Angaben wurden bei der praktischen Analyse der Sprachbeherrschung mit berücksichtigt.

Die schriftlichen Daten wurden mit zwei Aufgaben gewonnen. Die erste widmete sich der Umformung von Sätzen aus dem *Lehr- und Übungsbuch* von Buscha/Linthout (2000: 74-78) (vgl. dazu Kap. 8.3). Ziel war es festzustellen, inwieweit die untersuchte Gruppe deutsche Sätze interpretieren und mit eigenen Worten wiedergeben kann, ohne den Sinn der Sätze zu ändern. Denn ein Kennzeichen von Sprachbeherrschung ist die Fähigkeit, Wörter, Wortverbindungen, Sätze oder Kontexte bedeutungsgleich zu variieren.

Da die von den Autorinnen angebotenen Lösungsschlüssel nicht ausreichend waren, um die Korrektheit der Ergebnisse festzustellen, wurden auch deutsche Studierende in Bayreuth als Kontrollgruppe herangezogen und befragt. An diesem schriftlichen Test

¹² Der Fragebogen ist im Anhang beigelegt (vgl. dazu Kap. 8.1).

haben 20 deutsche Studierende sowohl naturwissenschaftlicher als auch geisteswissenschaftlicher Fakultäten teilgenommen. Zusätzlich wurden drei Personen gebeten, sich an einer Gruppendiskussion zu beteiligen (vgl. Kap. 3.2.2.2). Was die inhaltlichen Charakteristika der Übungsaufgaben von Buscha/Linthout (2000) betrifft, so bedurften diese einer zusätzlichen Betrachtung, die parallel zur Auswertung der empirischen Untersuchungen durchgeführt wird (siehe wieder Kap. 3.2.2.2). Darüber hinaus werden auch didaktische Überlegungen dargestellt (siehe auch Kap. 4.1).

Die zweite Aufgabe war die Übersetzung eines russischen Textes ins Deutsche. Damit wurde die Fähigkeit der Probandinnen untersucht, russische Entsprechungen von *können*, *wollen*, *müssen*, *dürfen*, *sollen* und *mögen* sinngetreu ins Deutsche zu übertragen.

Die mündlichen Daten stammen aus Einzel- und Gruppeninterviews in Form eines Alltagsgespräches. Die Einzelinterviews wurden im Anschluss an den Fragenbogen vor den schriftlichen Tests durchgeführt. Dabei wurden einige für die Au-pairs selbst interessante Themen angesprochen, wie etwa ihre Vorstellungen von Deutschland und der Au-pair-Tätigkeit, ihre Erwartungen daran, damit verbundene Vor- und Nachteile oder ihre Zukunftspläne.

Das Gruppeninterview – die zweite Quelle der mündlichen Daten – unterschied sich vom Einzelinterview dadurch, dass nicht nur Fragen gestellt und beantwortet wurden, sondern auch bestimmte Themen zur Diskussion anstanden. Die meisten Themen waren in einem Gesprächsleitfaden im Vorfeld der Diskussion bereits ausgearbeitet¹³; einige Themen tauchten während des Gesprächsverlaufs durch unvorhergesehene Aussagen der Teilnehmer spontan auf.

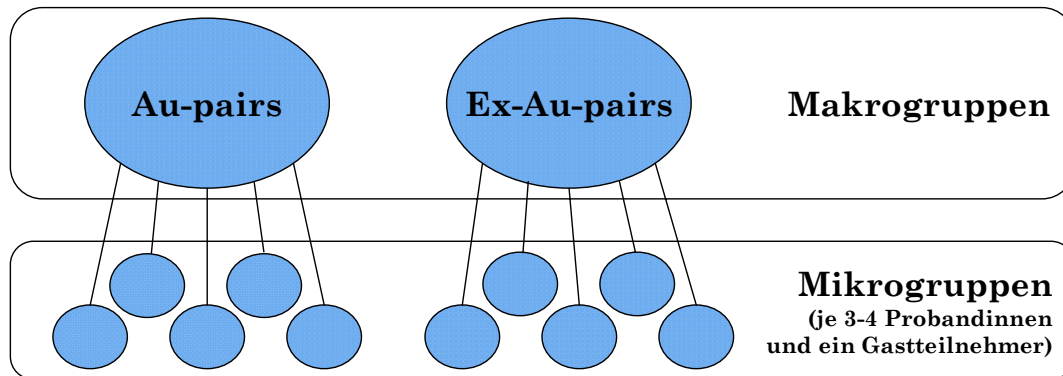
Das Hauptziel des Einzel- bzw. Gruppeninterviews bestand darin, die Probandinnen so viel wie möglich Deutsch sprechen zu lassen, um ihre Kompetenzen in der gesprochenen Sprache in Bezug auf Modalverben beobachten zu können. Der Abstand zwischen Einzel- und Gruppeninterviews betrug in etwa fünf Monate. Dadurch sollte auch festgestellt werden, inwieweit die Au-pairs während dieser Zeit eventuell sprachliche Fortschritte erzielt haben (vgl. dazu Kap. 3.2.1-3.2.1.2).

Für die Gruppendiskussion erschien es aus methodologischen Gründen notwendig, die Probandinnen-Klientel in zwei homogene Makrogruppen aufzuteilen (vgl. Abb. 3). Die erste Makrogruppe bestand aus Au-pairs. Die zweite wurde aus ehemaligen Au-pairs gebildet, die nach ihrer Au-pair-Beschäftigung in Deutschland geblieben sind und kurz

¹³ Die Gesprächsteilnehmer wurden darüber nicht informiert.

danach (innerhalb des darauf folgenden Jahres) einen anderen Aufenthaltsstatus (etwa Studentinnen, Ehefrauen) erlangt haben.

Abbildung 3: Aufteilung der 30 Probandinnen in Gruppen



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Die Probandinnen in zwei Makrogruppen aufzuteilen schien aufgrund folgender Annahmen notwendig: Erstens waren deutlich voneinander abweichende Sprachniveaus bei den Au-pairs und den ehemaligen Au-pairs zu vermuten. Es wurde angenommen, dass sich die unterschiedlichen Sprachfähigkeiten der Probandinnen in einer gemischten Gruppe negativ auf die Interviewatmosphäre bzw. den -verlauf hätten auswirken können, und zwar in der Weise, dass sich die Teilnehmerinnen mit einer niedrigeren Sprachbeherrschung weniger als diejenigen mit einer höheren getraut hätten, sich aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Ein zweiter Grund für die Aufteilung der Probandinnen in diese beiden Makrogruppen war der Gedanke, ihre persönlichen Verhältnisse zueinander zu berücksichtigen.

Die Makrogruppen wurden wiederum in mehrere Mikrogruppen aufgeteilt (vgl. wieder Abb. 3). Dabei sind einer Mikrogruppe drei bis vier Probandinnen aus der jeweiligen Makrogruppe unter Berücksichtigung ihrer Sprachkenntnisse sowie eigener Interessen und persönlicher Verhältnisse, etwa personeller Kontakte, zugewiesen worden. Als weitere methodologische Überlegung gilt es zu bedenken, dass kleinere Sprachniveau-Unterschiede innerhalb einer relativ homogenen Makrogruppe vorhanden sein können. Die Zuordnung der Probandinnen erfolgte so, dass eine davon ein etwas höheres Sprachniveau hatte, um andere Teilnehmerinnen zum Gespräch zu motivieren.

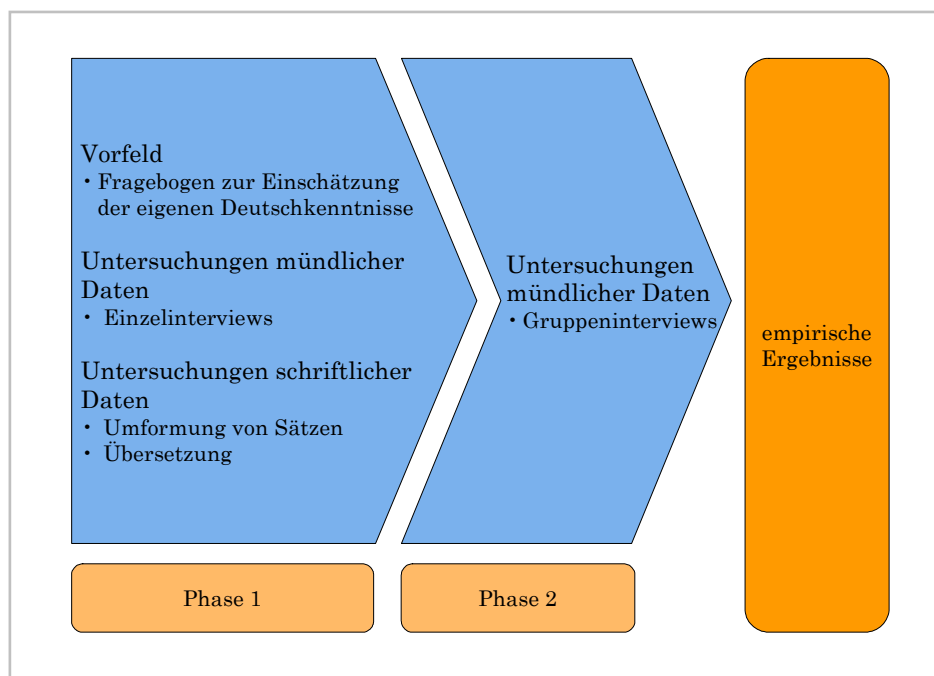
Zu jedem Gruppeninterview wurde zusätzlich noch ein Gast eingeladen, dessen Muttersprache eine andere als Russisch war, z.B. Deutsch, Ungarisch oder Französisch. Zu den weiteren Merkmalen dieses Gastes zählten etwa eine Au-pair-Tätigkeit in Deutschland (oder auch einem anderen Land) und/oder ein persönliches Interesse an

dem Thema. Hierdurch entstand eine interkulturelle Kommunikationssituation, in der die Probandinnen gezwungen waren, sich auf Deutsch zu verständigen, das heißt die Anwesenheit des Gastes verhinderte ein Ausweichen auf Russisch in schwierigen Gesprächssituationen.

Die Gespräche wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Transkriptionen wurden vom sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkt aus auf Probleme seitens der Probandinnen beim Gebrauch der deutschen Modalverben untersucht, um die im theoretischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 2.3) aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

Bevor die Auswertung der empirischen Untersuchungen in Kapitel 3.2.1 dargestellt wird, ist es zuerst notwendig, eine Übersicht des Untersuchungsprozesses in allgemeiner Form zu geben. Es handelt sich um eine intentional-methodologisch vorgeplante Sequenz. Diese Sequenz hat zu bestimmen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Untersuchungen ablaufen. Ein Wechsel dieser Reihenfolge könnte einen negativen Einfluss auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen ausüben. Eine schematische Prozessübersicht findet sich in Abbildung 4:

Abbildung 4: *Phasen der empirischen Untersuchungen*



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Das ganze mündliche und schriftliche Material besteht aus etwa 21 Stunden Gesprächsaufnahmen und 79 schriftlichen Texten. Im Dissertationsvorhaben werden

nur diejenigen Gesprächsausschnitte und Textpassagen wiedergegeben, die nach Ansicht der Verfasserin für die Arbeit relevant sind. Es werden jedoch alle die jeweilige Problemstellung beleuchtende Beispiele vollzählig angeführt. Die schriftlichen Aufgabenstellungen sowie der Fragebogen sind im Anhang beigelegt (vgl. Kap. 8.1, 8.3, 8.4). Die persönlichen Daten aus dem *Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse* sind unter Wahrung der Anonymität der Probandinnen tabellarisch dargestellt (vgl. Kap. 8.2).

3.2 Methoden der Feldforschung und Datenauswertung

Wie in Kapitel 1.3 erwähnt, müssen die jungen Bewerberinnen und Bewerber zu Beginn ihrer Au-pair-Tätigkeit über gute Grundkenntnisse der Sprache des Gastlandes verfügen, um an einem Au-pair-Programm teilnehmen zu dürfen (vgl. Information über die Beschäftigung von Au-pairs in der Bundesrepublik Deutschland 2001, AVS Au-pair Vermittlung 2000, Verein für Internationale Jugendarbeit 2000). Dies schließt aber die Möglichkeit nicht aus, dass die angehenden Au-pairs ein höheres Sprachniveau als nur das der Grundstufe besitzen können. Der *Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse* verschafft Informationen über die sprachliche Ausbildung der Probandinnen; einen Überblick gibt Tabelle 7. Für die Darstellung dieser Angaben ist die Verteilung der Probandinnen in zwei Makrogruppen (Au-pairs und Ex-Au-pairs) irrelevant, weil es sich um die vor dem Beginn und während der Au-pair-Tätigkeit erworbenen Sprachkenntnisse handelt. Daher treten in der Tabelle die 30 Probandinnen gleichwertig auf einer Ebene auf.

Tabelle 7: Darstellung der in den Heimatländern sowie in Deutschland erworbenen Sprachkenntnisse*

Probandin	Unterrichtsarten / Institutionen					
	im Heimatland				in Deutschland	
	Schule	Hochschule	Privatunterricht	Sprachkurs	Privatunterricht	Sprachkurs
1	-	+	-	-	-	+
2	+	+	-	-	-	+
3	-	+	-	-	+	+
4	+	-	-	-	-	+
5	+	+	-	-	-	-
6	-	+	-	-	-	+
7	-	-	-	-	-	+
8	-	-	-	-	-	+
9	+	-	-	-	-	+
10	+	-	-	-	-	+
11	-	-	-	-	-	+
12	-	+	+	-	-	+
13	-	-	-	-	-	+
14	+	+	-	-	-	+
15	-	-	-	-	-	+
16	-	+	-	-	-	+
17	+	+	-	-	-	+
18	+	+	-	-	-	+
19	+	+	-	-	-	+
20	+	-	-	-	+	-
21	-	+	+	-	-	-
22	+	+	-	+	-	+
23	-	+	-	-	-	-
24	+	+	+	-	-	+
25	-	+	+	-	-	+
26	-	-	-	+	-	+
27	+	+	-	-	-	+
28	+	-	+	-	-	+
29	+	+	+	-	-	-
30	+	+	+	-	-	-
Insgesamt	16	19	7	2	2	24

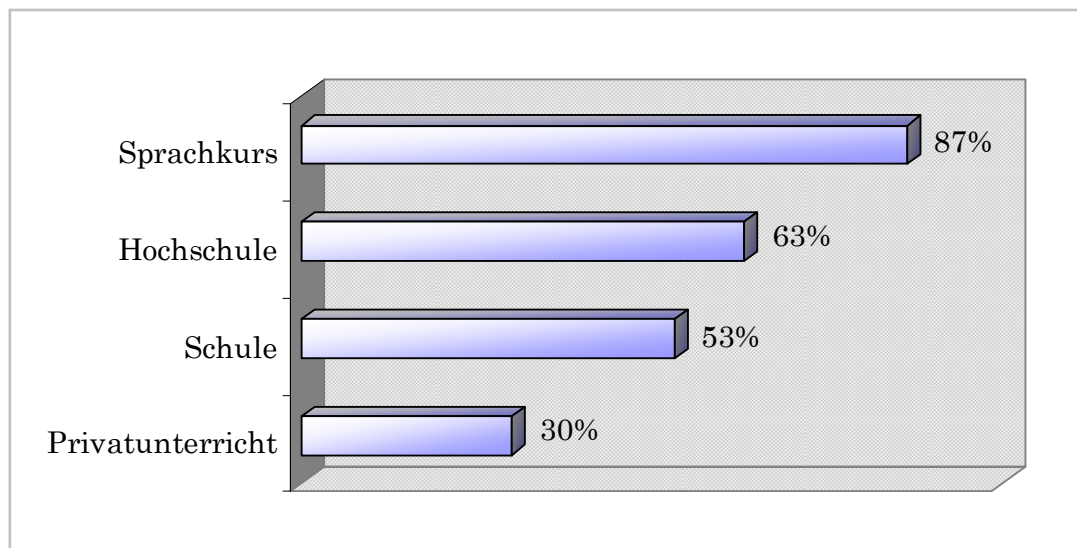
* „+“ zutreffend; „-“ nicht zutreffend

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Ausgehend von den tabellarisch dargestellten Angaben haben alle Probandinnen die deutschen Sprachkenntnisse in ihren Heimatländern durch verschiedene Ausbildungsinstitutionen erworben und diese während ihres Au-pair-Aufenthalts in Deutschland ausgebaut.

Abbildung 5 veranschaulicht die Quellen der Sprachkenntnisse der Probandinnen grafisch.

Abbildung 5: Übersicht über die prozentuale* Verteilung der Quellen für die Sprachkenntnisse der Probandinnen



*Angaben in % sind gerundete Zahlen.

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Aufgrund der Tatsache, dass die Probandinnen ihre Sprachkenntnisse vor dem Au-pair-Aufenthalt in vielerlei unterschiedlichen privaten sowie staatlichen Einrichtungen erworben haben, ergibt sich auch ein unterschiedliches Sprachniveau vor den Untersuchungstests. Deswegen ist eine kategorische Betrachtung der sprachlichen Fortschritte der Probandinnen, das heißt, wann sie Grund-, Mittel- und Oberstufe erreichen, nicht möglich. Da die Probandinnen während des Auslandsaufenthalts ausgehend von der individuellen Sprachkompetenz ähnliche relative Fortschritte erzielen, ist es sinnvoll, diese über den Zeitraum der Au-pair-Beschäftigung in einer zeitlichen Übersicht vom ersten bis zum zwölften Monat zu beschreiben.

Besonders in der Anfangsphase des Auslandsaufenthalts, etwa vom ersten bis zum dritten Monat, erweitern die Probandinnen ihre Sprachkompetenzen enorm schnell. Etwa ab dem vierten bis zum sechsten Monat steigt die Motivation noch höher und die Sprachfähigkeiten entwickeln sich erfolgreich weiter. Die Mädchen äußern sich sicherer als früher und bemerken ihre Fortschritte sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Sprache selbst. Etwa ab dem siebten Monat des Auslandsaufenthaltes verlangsamt sich der Prozess. Dafür benutzen sie aber die grammatischen Grundlagen intuitiver und erweitern ihren Wortschatz, ohne explizit Vokabeln zu lernen. Die weitere

Entwicklung der Sprache lässt sich unterschiedlich verfolgen: Bei einigen bleibt das Sprachniveau zu einem bestimmten Zeitpunkt stehen und die Motivation zu weiterem aktiven Erlernen sinkt; andere vertiefen und erweitern ihre Sprachkompetenzen sowohl passiv als auch aktiv etwa durch deutschsprachige Massenmedien und interaktive Kommunikation.

Nach der Au-pair-Tätigkeit hängt die weitere Sprachentwicklung von vielen sozialen Kriterien ab. Eine neue Beschäftigung sowie das Knüpfen von Kontakten spielen dabei eine nicht unbedeutende Rolle. Auffällig ist die Tatsache, dass sich einige ehemalige Au-pairs mühelos darauf einstellen konnten, den fränkischen Dialekt nicht nur zu verstehen, sondern auch zu sprechen.

Die Angaben bezüglich des Verlaufes der Sprachfortschritte, die die Probandinnen während ihres Au-pair-Aufenthalts in Deutschland erzielt haben, basieren auf deren eigenen Aussagen sowie auf der Auswertung der Einzel- und Gruppeninterviews.

Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, zielte der *Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschenkenntnisse* nicht nur auf die Ermittlung der sprachlichen Ausbildung der Probandinnen (vgl. Tab. 7 sowie Abb. 5), sondern auch auf deren subjektive Einschätzung der Verwendung der deutschen Modalverben ab. Vergleicht man die Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse aus den Fragebögen mit den Ergebnissen der schriftlichen und mündlichen Tests, so fällt auf, dass die Probandinnen ihre Fähigkeiten subjektiv höher einschätzen, als dies objektiv der Fall ist. Es mag sein, dass sie nicht ahnten, wo Schwierigkeiten bei den praktischen Tests auftreten könnten. Das betrifft in erster Linie Schwierigkeiten im semantischen und grammatischen Bereich der Modalverben. Diese Problembereiche sind für beide Gruppen, Au-pairs und ehemalige Au-pairs, charakteristisch. Bevor aber die Analysen des schriftlichen als auch mündlichen Datenmaterials detailliert dargestellt werden, ist es unverzichtbar, die methodische Vorgehensweise bei den Einzel- und Gruppeninterviews, der Umformung von Sätzen sowie der Übersetzung festzulegen.

3.2.1 Interview

3.2.1.1 Methodische Vorgehensweise

Den im Zuge dieses Vorhabens durchgeführten Interviews liegen Alltagsgespräche unter russisch sprechenden Au-pair-Mädchen sowie russisch sprechenden ehemaligen Au-pair-Mädchen in Deutschland zu Grunde. Diese Gespräche setzen sich zum Ziel, die

Sprachschwierigkeiten der mündlichen Rede der Interviewteilnehmerinnen zu untersuchen.

Interessant ist zu bemerken, dass ähnliche Phänomene in jeder Interviewart – Einzel- und Gruppeninterviews – auf unterschiedliche Weise zum Tragen gekommen sind. Eines dieser Phänomene ist die Natürlichkeit des Gesprächsverlaufes. Die Thematik sowie die Fragestellungen der Einzel- und meistens auch der Gruppengespräche wurden zwar vorgeplant; die Antworten und Reaktionen sowie das Verhalten der Teilnehmerinnen während der Interviews waren jedoch spontan. Darüber hinaus kann man den Gesprächsablauf als natürlich und lebendig kennzeichnen. Zwei grundsätzliche perzeptive Merkmale festigen und erweitern zugleich diese Hypothese: Einerseits gelang es, durch die Thematik der Gespräche zu kaschieren, dass die empirischen Untersuchungen aus sprachwissenschaftlicher Sicht und nicht etwa – wie von manchen Probandinnen angenommen – aus sozialpsychologischer oder ähnlicher Sicht durchgeführt wurden. Andererseits fanden die Gespräche in einer freundlichen, ungezwungenen Atmosphäre statt und wurden von einer Person geleitet, die mit der Thematik dank eigener Erfahrung als Au-pair gut vertraut ist und aus ähnlichen sozialen Verhältnissen stammt. Diese Aspekte begünstigten nach Ansicht der Verfasserin den beobachteten natürlichen Gesprächsverlauf.

Das Phänomen der Natürlichkeit wies in den Einzel- bzw. Gruppengesprächen unterschiedliche spezifische Nuancen auf: Während in den Einzelinterviews hauptsächlich spontane Antworten aufkamen, konnten in den Gruppeninterviews aufgrund der unerwarteten Antworten auch neue Fragen spontan zur Diskussion gestellt werden.

Wie in Kapitel 3.1 schematisch dargestellt (vgl. Abb. 4), wurden die empirischen Untersuchungen in einer bestimmten Sequenz sortiert und nach diesem Muster durchgeführt. Dementsprechend fanden die Einzelinterviews vor den Gruppeninterviews statt. Dabei ist es wichtig die Gründe zu erläutern, warum der empirische Teil der Arbeit in dieser Sequenz verlief und welche Rolle die Einzelinterviews bezüglich der allgemeinen Form des Untersuchungsprozesses spielten.

Ohne Einzelinterviews wäre es nicht möglich, alle Probandinnen näher kennen zu lernen, ihr Vertrauen sowie ihre Sympathie zu gewinnen und sich vor allem ein genaues Bild von ihren mündlichen Sprachkompetenzen zu machen, um die Probandinnen unter Berücksichtigung ihrer Sprachkenntnisse sowie ihrer Interessen und persönlichen Verhältnisse, etwa personellen Kontakte, in Makro- und Mikrogruppen aufzuteilen (vgl. Kap. 3.1, Abb. 3). Daraus ergibt sich, dass die Realisierung der Einzelinterviews vor dem

Beginn anderer Untersuchungen zum produktiven¹⁴ Verlauf des weiteren Interviews, des Gruppeninterviews, beiträgt. Daher könnten die Einzelinterviews in Form eines *face-to-face* Prozesses als kommunikatives „gegenseitiges Abtasten“ betrachtet werden.

Als weitere Besonderheit beim Gesprächsverlauf soll noch hervorhoben werden, dass nicht nur das gesprochene Wort und prosodische Indikatoren mittels Diktiergerät aufgezeichnet wurden, sondern auch nonverbale Aktivitäten wie etwa Mimik und Gestik durch ein Beobachtungsverfahren in Form von Notizen dokumentiert wurden. Je nach der Interviewart fanden unterschiedliche Beobachtungstechniken statt, in den Einzelinterviews eine *teilnehmende* Beobachtung, in den Gruppeninterviews die Kombination von der *teilnehmenden* Beobachtung sowie der *beobachtenden* Teilnahme.¹⁵ Nach Abschluss der Interviews wurden die Beobachtungsnotizen konsolidiert und während der Wiedergabe der mündlichen Daten zur Bewertung hinzugezogen.

Dank speziell ausgesuchter, für die Probandinnen interessanter Thematiken für die Gespräche – z.B. das Studium an der Universität Bayreuth – wurde ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Sprachkompetenzen, sondern auf die Äußerung bzw. Verteidigung ihrer Meinungen fokussiert. Dabei haben nicht die eingeführten Problemstellungen, sondern die emotionale Beteiligung, die durch die Problemstellungen geweckt wurde, einen wesentlichen Einfluss auf den Gesprächsverlauf bzw. auf die Gesprächsgestaltung ausgeübt. Es stellt sich daher folgende Frage: Inwiefern spiegelt sich die emotionale Beteiligung verbal wider?

Bei einer intensiven Auseinandersetzung mit dieser Thematik kommt man zum Ergebnis, dass auch hier unterschiedliche Faktoren das Verhalten der Probandinnen während der Einzel- und Gruppengespräche beeinflussen. Wenn beispielsweise persönliche Themen wie etwa die konkreten Zukunftspläne in den Gruppengesprächen vertieft werden, hält sich die angesprochene Person zurück, stoppt den Gesprächsverlauf und verursacht einen abrupten Themenwechsel, während dieselbe Fragestellung in den Einzelinterviews offen beantwortet wird (siehe Ausschnitt 1).

¹⁴ Unter dem Ausdruck *produktiv* wird freies Sprechen ohne bewusste Rücksichtnahme auf die eigene Wortwahl verstanden.

¹⁵ Die Begriffe *teilnehmende* Beobachtung sowie *beobachtende* Teilnahme sind von Spranz-Fogasy/Deppermann (2001: 1009) übernommen.

Ausschnitt 1

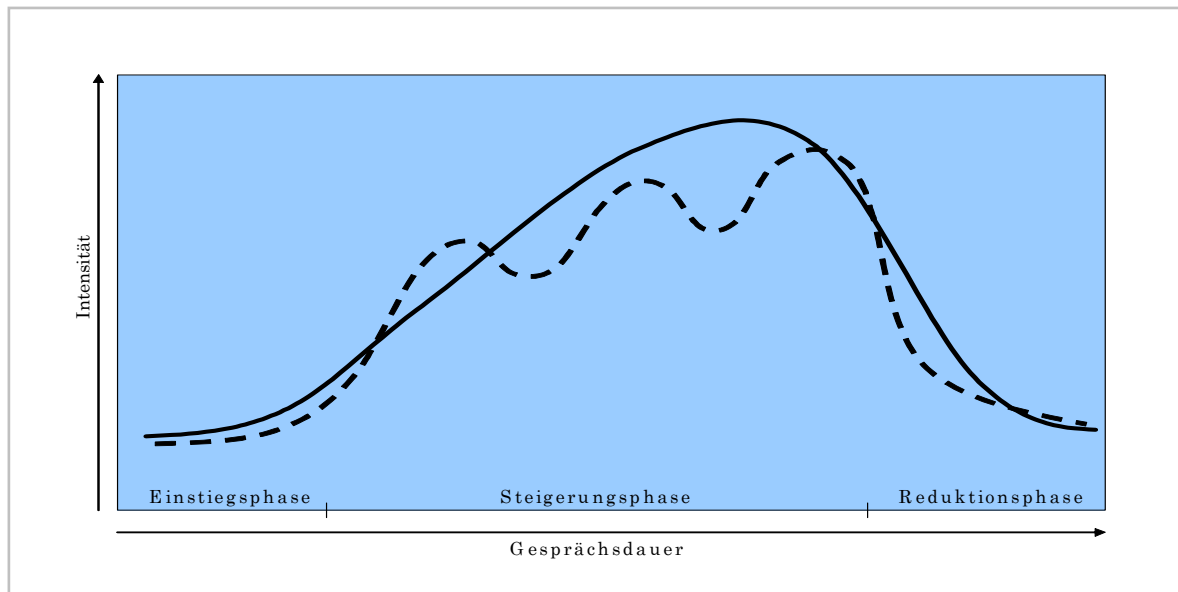
62 I: was würdest' du dir in bezug auf deine zUkunft wünschen,
63 V: na ja -- über meine zukunft spreche ich nicht so gerne . weil - mm immer wenn
64 ich plane mache, dann verwirklichen sie nicht so: besonders, (lächelnd) wie ich das
65 geplant habe) und deswegen -- hm/

Als Kommentar zu diesem Ausschnitt aus einem Gruppeninterview möchte die Verfasserin auf die paraverbalen und nonverbalen Handlungen der Probandin hinweisen. Sie versuchte mit der für sie unangenehmen Frage freundlich umzugehen und von ihr durch Lächeln, Schulter- und Kopfbewegungen abzulenken. Der Ausschnitt aus dem Einzelinterview kann leider auf Wunsch der Probandin nicht als Beispiel angeführt werden.

Anhand akustischer, visueller und taktiler Signale wie etwa Akzentmodulation oder Pausengliederung, Körperhaltung oder Blickverhalten konnte in den Interviews beobachtet werden, wie emotionale Erscheinungen den allgemeinen Gesprächsablauf, insbesondere die Vertiefung des Themas oder die Wahl des nächsten Themas, manipulieren können.

Zum Zweck einer deduktiven Herangehensweise an die Thematik des emotionalen Verhaltens soll der Gesprächsverlauf hier in drei Phasen strukturiert werden. Die Einstiegsphase läuft in Form einer allmählichen Interaktion ab und mündet in die zweite, die Steigerungsphase. Diese divergiert je nach der Themenauswahl und den Temperamentunterschieden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, so dass die Emotionen stetig ansteigen oder sich in mehreren Wellen periodisch steigern können. Lang andauernde Gespräche verursachen Müdigkeit, Unaufmerksamkeit sowie Unkonzentriertheit der Teilnehmer (sowohl seitens der Zuhörer als auch der Sprecher). Der Aktivitätsprozess sinkt und es folgt die Reduktionsphase. Eine grafische Übersicht gibt Abbildung 6. Die Angaben darin basieren auf den Beobachtungen der emotionalen Signale der Probandinnen in den Interviews.

Abbildung 6: Mögliche Verläufe der Gesprächsintensität



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Und noch ein weiteres spezifisches Phänomen lässt sich hervorheben. Weil es sich um Fremdverstehen¹⁶ handelt, spielt die Formulierungsmethodik beim Gesprächsverlauf eine wichtige Rolle. Eine adäquate Alternativformulierung aus dem Stegreif konnte beispielsweise bei der Umformung von Aussagen etwaige Verständigungsprobleme meistens beseitigen. Jedoch sind auch hier Unterschiede in den Einzel- und Gruppeninterviews zu beobachten. So kann man in einem Einzelinterview versuchen, Fremdwörter zunächst durch bedeutungsähnliche Äquivalente bzw. kontextabhängige Beispiele zu interpretieren und damit für die Interviewerinnen verständlich zu machen, während in den Gruppeninterviews meist sofort durch unkontrollierbare fremdinitiierte Interpretation ein mutter- oder englischsprachiges Äquivalent von den Gesprächsteilnehmerinnen eingeworfen wird (siehe Ausschnitte 2-3).

Ausschnitt 2

- 21 I: welche vor und nachteile könntest du nennen . wenn du an deinem
 22 aupairaufenthalt denkst'
 23 N: a: -- was ist aufch'/
 24 I: AUFENTHALT'
 25 N: nnm
 26 I: dass du hIER bist a:m - <schnell>dein BESUCH' in deutschland>
 27 N: Aha mmm – kannst' du noch mal wiederholen

¹⁶ Dieser Begriff meint hier das Verstehen einer Fremdsprache.

28 I: ja . wenn du an deinem aupairAufenthalt denkst . welche vor und nachteile
 29 <schnell>verstehst´ du vOr und nAchteile´>
 30 N: nn´ -- JA <energisch>#до´ и после´#
 31 I: hhm .. gibts nur negative SEiten von der aupairarbeit oder auch pOsitive´
 32 . was meinst´ du
 33 N: mmm -- ich glaube es gibt mehre mehr positive a: alles wie war es gesagt
 34 es gefehlt mir alles mm in deutschland/

Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Einzelinterview, in dem das Au-pair-Mädchen bei einer Frage Verständnisprobleme hat. Die Bedeutung der Wörter, die sie nicht versteht, versucht sie nach und nach herauszufinden. Sie fragt direkt nach der Bedeutung eines Wortes und bittet, die ganze Frage zu wiederholen, und weil sie weiß, dass die Interviewerin ihre Muttersprache spricht, versucht sie ihr Verständigungsproblem durch geratene russische Äquivalente folgenderweise zu lösen: Für *Vor- und Nachteile* übersetzt die Probandin nur die Präfixe *vor* (*до*) und *nach* (*после*) und findet damit keine treffende Übersetzung. Eine Umformulierung der Frage ermöglicht es ihr dann, das Gespräch erfolgreich weiter zu führen.

Ausschnitt 3

14 I: merkst du AUch deine fOrtschritte´
 15 O: ((nicht verstehend)hm---)
 =
 16 N: (energisch)PROGRESS)
 17 I: [<lauter>(deutlicher)FORTSCHRITTE>]] . a: - ob dein deutsch BEsser
 18 geworden ist
 19 O: (langsam/unsicher)<leise>ja: besser als war)>

In Ausschnitt 3 wird ein unbekanntes Wort (hier: *Fortschritte*) von einem anderen Au-pair-Mädchen durch ein englisches Äquivalent (hier: *progress*) interpretiert.

Die *Korrekturphänomene*¹⁷ weisen gemeinsame und unterschiedliche Eigenheiten auf. So findet *selbstinitiierte Selbstkorrektur* sowohl während der Einzel- als auch Gruppengespräche statt:

Ausschnitt 4

01 N: wir haben doch die treppe runter NE gegangen, (schnell)wir sind)

Ausschnitt 5

72 T: und a:m märz (schnell)am märz habe ich nur DIESE sprachkurs)

73 (langsam)DIESEN) Sprachkurs besucht

Im Gegensatz zu den Gruppengesprächen wurde während der Einzelinterviews keine *fremdinitiierte Fremdkorrektur* beobachtet (siehe Ausschnitt 6).

Ausschnitt 6

30 N: es war die gleiche situation wie (nickt in die richtung von B)bei B - sie konnte

31 kein deutsch reden und jetzt kann sie schon - aber englisch ist schon (lachend)tot)

33 B: weg

34 N: (lachend/energisch)ja weg)

Einige Probandinnen haben eine *Fremdkorrektur* durch nonverbale Indikatoren (Aufnahme von Augenkontakt, Stirn- und Mundbewegungen) von anderen Teilnehmern verlangt – also *selbstinitiiert*.

Zusammenfassend traten beim Gesprächsverlauf unterschiedliche Ausprägungen ähnlicher Phänomene während der Einzel- und Gruppengespräche auf. Durch die Gesprächstechniken – Tonaufnahmen sowie Beobachtungen – wurde erkannt, dass emotionale Indikatoren den Verlauf der Gespräche stark beeinflussen können. Die Umformungen sowie Korrekturen trugen je nach Gesprächsart unterschiedlichen Charakter und reduzierten die Verständigungsprobleme bei Gesprächen wesentlich. Neben diesen Hintergrundbeobachtungen ist es gelungen festzustellen, welche Voraussetzungen Natürlichkeit und Spontaneität in den Gesprächen gewährleisten, um so einen realistischen Gesprächsverlauf und damit eine treffende Analyse der Sprachfähigkeiten der Probandinnen zu ermöglichen.

¹⁷ Der Begriff wurde von Rathmayr (2000: 344) übernommen.

3.2.1.2 Fehleranalyse

Die Aufgabe dieser Analyse ist, mündliche Sprachschwierigkeiten der Probandinnen bei der Verwendung der deutschen Modalverben im Hinblick auf die Problemfelder Grammatik und Semantik exemplarisch darzustellen. Ferner sollen die dabei identifizierten Fehlertypen mit Hilfe der theoretischen Vorarbeiten in Kapitel 2 geklärt werden.

1 Sprachschwierigkeiten auf der grammatischen Ebene

1.1 Als erstes fällt die falsche Bildung der Konjugationsformen auf. Beispielsweise werden Fehler im Präsens Indikativ beobachtet. Zum Vergleich:

- (1) *Wenn Familie willst, dass ihr Kind diese Sprache kennst, dann er will es kennen.*

Bemerkenswert ist die korrekte Verwendung der Konjugation von *wollen* im 3. Pers. Sg. des Hauptsatzes im Gegensatz zum Nebensatz. An die Stelle der Null-Flexion tritt die *-st* Endung, die für die 2. Person charakteristisch ist. Analog zeigt sich die Konjugation von *kennen* im Konsekutivsatz, statt *-t* Flexion in 3. Pers. Sg. wird nach den Regeln der 2. Pers. Sg. konjugiert. Dies könnte dadurch geklärt werden, dass im Hauptsatz das Personalpronomen *er* gebraucht wird, das die Konjugation von *wollen* erleichtert, denn die Konjugationsformen werden mit den Personalpronomen erlernt. Der Schwierigkeitsgrad der Konjugation steigt also mit der Verwendung von Nomen. In der mündlichen Rede sind solche Fehler typisch, wenn es an ausreichender Sprachproduktion mangelt. In der Schriftsprache dürften solche Fehlertypen nicht auftauchen. Außerdem ist nicht ausgeschlossen, dass es sich um Probleme im phonetischen Bereich handelt. Das nächste Beispiel könnte z.B. ebenso als phonetisch falsch betrachtet werden:

- (2) *Du muss z.B. am Sonntag arbeiten.*

Ob die Konjugationsfehler in den Beispielen (1-2) ausschließlich für die gesprochene Sprache charakteristisch sind, kann mit Hilfe der Untersuchungen der schriftlichen Daten geklärt werden (vgl. dazu Kap. 3.2.1.2).

1.2 Ein weiteres Problem ist die falsche Bildung der Zeitformen:

- (3) *Dort kann man viele Menschen kennengelernt.*

Der Verbalkomplex vom Präsens Indikativ in (3) kann nicht akzeptiert werden, weil das Nachverb statt im Partizip Perfekt im Infinitiv gebraucht werden soll. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied der Modalverben zu den Hilfs- oder Vollverben.

Im nächsten Beispiel wird versucht, das Präteritum Indikativ vom Modalverb *müssen* zu bilden:

- (4) *Au-pair-Mädchen musste fünf Stunden arbeitet.*

Auch hier muss der Infinitiv von *arbeiten* verwendet werden.

1.3 Auch eine falsche syntaktische Verwendung der Modalverben mit der Infinitivkonjunktion *zu* ist zu beobachten:

- (5) *Ich wollte meine Kenntnisse zu verbessern.*

- (6) *Dort kann man nicht etwas mit deutsche Sprache zu machen.*

Der Gebrauch der Infinitivkonjunktion *zu* in den Beispielen (7-8) ist nicht korrekt, weil die Modalverben im Gegensatz zu den *Modalitätsverben* bzw. *quasi-modalen* Verben wie etwa *vermögen* oder *erlauben* keinen Infinitiv mit *zu* regieren. Es kann aber die Infinitivkonstruktion mit *zu* verwendet werden z.B. *Ich will dir beibringen, deine Kenntnisse zu verbessern.* Dabei hängt der Infinitiv *verbessern* nicht vom Modalverb *wollen*, sondern vom Vollverb *beibringen* ab. Dies lässt sich deutlicher durch eine Weglassprobe *Ich bringe dir bei, deine Kenntnisse zu verbessern* erkennen.

1.4 Weitere Fehler treten bei der Bildung von Verbalklammern auf. Besonders schwierig fällt den Probandinnen der Gebrauch der Modalverben in Nebensätzen. Zum Vergleich:

- (7) *Wir suchen Familie, wo kannst du wohnen.*

Die Modalklammer im Nebensatz von (7) könnte akzeptiert werden, wenn es sich um einen Fragesatz handelte *Wo kannst du wohnen?* Nach dem Relativpronomen *wo* muss sich das finite Modalverb *kannst* allerdings am Ende des Relativsatzes befinden. Dieser Fehlertyp lässt erkennen, dass es nicht nur an Kenntnissen der Modal-, sondern überhaupt der Verbalklammer fehlt, da ein Hilfsverb ebenso wie ein Modalverb nach dem infiniten Verbsanteil steht. Zum Vergleich:

- *Wir suchen eine Familie, wo du früher gewohnt hast.*
- *Wir suchen für dich eine Familie, wo du wohnen kannst.*

Auch im nächsten Beispiel zeigt sich ein ähnliches Problem:

- (8) *Ich kenne viele, welche wollten fahren als Au-pair nach Deutschland.*

Das Modalverb und der Infinitiv im Nebensatz sollten die Endstellung mit vorgezogenem Infinitiv bekommen:

- *Ich kenne viele, die als Au-pair nach Deutschland fahren wollten.*

Stattdessen tritt die Modalklammer nach dem Relativpronomen *welche* auf. Die von einer der Probandinnen verwendete Konstruktion in (8) kann wegen der Stellung des

Nachverbs auch für die Bildung eines Fragesatzes nicht akzeptiert werden. Daraus ergibt sich, dass die Klammerbildung in Fragesätzen ebenso Probleme bereiten könnte. Korrekt wäre es, in einem Fragesatz *als Au-pair nach Deutschland* innerhalb der Modalklammer zu platzieren. Zum Vergleich:

- Wer wollte als Au-pair nach Deutschland fahren?

Das Relativpronomen wird in diesem Fall natürlich durch ein Interrogativpronomen ersetzt.

In folgendem Beispiel müsste das Modalverb *soll* im Nebensatz analog zu den Beispielen (7-8) die Position des Nachverbs übernehmen:

- (9) Sie sagt mir immer, was ich soll tun.

Es wird auch eine falsche Stellung der Verbalklammer im Nebensatz in Verbindung mit einer Fehlstellung des Verbs im Hauptsatz benutzt. Zum Vergleich:

- (10) Wenn ich etwas nicht kann erklären, ich zeige [...].

Im Konditionalsatz bekommt das finite Verb *kann* die Endstellung analog zur Bildung der Verbalklammer in den Nebensätzen der Beispiele (7-9). Da sich der Nebensatz im Vorfeld befindet, übernimmt das finite Verb des Hauptsatzes *zeige* statt der zweiten die erste Stellung *Wenn ich etwas nicht erklären kann, zeige ich*. Dieses Phänomen wurde von der Probandin nicht berücksichtigt. Die zweite Stellung von *zeige* könnte akzeptiert werden, wenn z.B. eine Konjunktion *dann* hinzugefügt würde *Wenn ich etwas nicht erklären kann, dann zeige ich das*. Die Formulierung des Hauptsatzes auf diese Weise fiel den Deutschlernenden leichter, da sie als wichtige Regel die Stellung des Verbs an zweiter Stelle erlernt haben.

In der Umgangssprache ist der zunehmende Gebrauch der Konjunktion *weil* mit Voranstellung des finiten Verbs häufig zu beobachten. Dies scheinen sich einige Probandinnen angeeignet zu haben. Zum Vergleich:

- (11) [...] weil ich wollte meine Deutschkenntnisse verbessern.

Die in (11) verwendete Verbalklammer kann daher als korrekt angesehen werden (vgl. dazu Kap. 1.2).

1.5 Die Probandinnen verwenden die Konjunktivformen sehr selten, sogar wenn sie darauf gestoßen werden. Deswegen ist es schwierig festzustellen, ob sie den Inhalt einer Aussage nicht verstehen oder absichtlich auf den Konjunktiv verzichten (vgl. Abschnitt 1).

Ausschnitt 1

Variante 1

- 69 I: könntest du deine sprachlichen kompetenzen in deiner heimat verwenden,
70 In: das ist schon natürlich, - das kann ich schon aber momentan a: ich bin
71 verheiratet ich muss mich irgendwie hier verwenden

In Variante (1) wird die Frage in Indikativ beantwortet *das kann ich [...] ich muss mich hier verwenden*. In Variante (2) wird eine unpersönliche Konstruktion im Indikativ durch das Indefinitpronomen *man* gebildet. Zum Vergleich:

Variante 2

- 102 I: was meinst du . könntest du deine sprachlichen kompetenzen im studium oder
103 beruf in deiner heimat weiter verwenden,
104 L: sprachliche kompetenz -- nur hier . in mein em Studium . weil in meinem berUf
105 zu hause kann man auch . Aber zu hause - zu hause habe ich keine pläne nach
106 hause zu fahren

Analog zu Variante 1 verhält sich das nächste Beispiel. Eine in konditionaler Bedeutung des Konjunktivs formulierte Frage wird von den Probandinnen im Indikativ beantwortet:

Ausschnitt 2

- I: wenn du noch mal die wahl hättest, wofür würdest du dich entscheiden:
entweder für einen kostenlosen Intensivsprachkurs, der 4 Wochen dauert oder
für einen mehrmonatigen Au-pair-Aufenthalt?

Variante 1

- O: aupairprogramm finde ich besser für mich

Variante 2

- V: ich habe nicht daran gedacht, aber vielleicht zweite

Variante 3

- N: ich will den Sprachkurs

Variante 4

M: die aupair tätigkeit ist für mich besser

Die Antworten in den Varianten 1-4 lassen – obwohl ohne Konjunktiv formuliert – erkennen, dass die Frage von Ausschnitt 2 richtig verstanden wurde. Damit scheint das Verständigungsproblem mit dem Konjunktiv geklärt zu sein. Warum die Konjunktivformen beim Gespräch nicht aufgetreten sind, kann nur durch den großen Kontrast bei der Bildung der Konjunktivformen im Russischen und Deutschen erklärt werden (vgl. näher dazu Kap. 2.1.3).

Die Schwierigkeiten im grammatischen Bereich dominierten vor allem bei den Au-pairs. Mit den semantischen Inhalten der Modalverben hatten sowohl die Au-pairs als auch die ehemaligen Au-pairs in Einzelfällen große Probleme. Diese werden im Folgenden illustriert.

2 Sprachschwierigkeiten auf der semantischen Ebene

Besonders problematisch ist es, einen klaren semantischen Unterschied zwischen den Modalverben zu erkennen, deren Bedeutungen sich überschneiden. Ein Kontext kann die Verständigungsprobleme aber beseitigen.

2.1 Als eine der Fragestellungen bei den Einzelinterviews wurde das Thema des Aufenthalts in Deutschland angesprochen. In der Regel bekommt man für die Au-pair-Beschäftigung eine befristete Aufenthaltserlaubnis. Falls keine Aufenthaltsverlängerung oder eine andere Aufenthaltserlaubnis wie etwa zum Zweck des Studiums gewährt wird, besteht die Verpflichtung, nach der Au-pair-Tätigkeit das Land zu verlassen.¹⁸ Vor diesem Hintergrund kann die gestellte Frage *Musstest du oder solltest du nach deinem Au-pair-Aufenthalt Deutschland verlassen?* sowohl durch *müssen* als auch durch *sollen* je nach der Begründung der Aussage korrekt beantwortet werden.

¹⁸ Vgl. das Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet, Download [<http://www.aufenthaltstitel.de>], am 15.04.2005.

Ausschnitt 3

Variante 1

- 40 I: Und als dein visum ungültig war, musstest du oder solltest du nach hause
41 fahren,
42 T: (sarkastisch/genervt) natürlich sollte ich nach hause fahren) . wenn das visum
43 abläuft'

Variante 2

- 41 I: solltest du oder musstest du dann deutschland verlassen,
42 M: (schnell)ja ja ich sollte weil) . meine aufenthaltserlaubnis war schon ist ja war
43 schon abgelaufen

Variante 3

- 40 I: also' sollst du oder musst du nach der aupairtätigkeit deutschland verlassen,
41 N: ja, ich soll nach meinem (schnell)aupairtätigkeit) wenn es ist zur ende
42 <leise>(traurig)ich soll deutschland verlassen>)

Die Antworten durch das Modalverb *sollen* in Ausschnitt (3), Variante (1-3) können als korrekt gelten, wenn sie auf die Forderung einer Instanz bzw. eines Beamten z.B. im Ausländeramt bezogen wären. Die Frage kann auch mit dem Modalverb *müssen* beantwortet werden:

Ausschnitt 4

- 40 I: musst du oder sollst du nach deiner aupairtätigkeit deutschland
41 verlassen,
42 O: mm . zuerst muss ich verlassen . weil diese programm dauert nur ein jahr

Aus der Antwort in Ausschnitt (4) heraus zeigt sich nur undeutlich, warum die Probandin ihre Antwort mit *muss* und nicht mit *soll* gebildet hat. Vermutlich geht sie davon aus, dass es um eine gesetzliche Verpflichtung handelt. Daraus ergibt sich die für sie geglücktere Formulierung mit *müssen*.

2.2 Das nächste Beispiel demonstriert eine falsche Verwendung von *sollen*. Aus dem Kontext heraus wird deutlicher, dass das Modalverb *sollen* stilistisch falsch verwendet

wurde. Die Frage in Ausschnitt 1 Variante 2, ob die Probandin ihre Sprachkenntnisse im Studium oder im Beruf zu Hause weiter verwenden könnte, bejaht sie und ergänzt ihre Aussage folgenderweise:

Ausschnitt 5

108 L: meine sprachkenntnisse soll ich in meinem Beruf weiter verwenden

Falls die Probandin einen Auftrag – möglicherweise von ihren Eltern – erhalten hätte, Deutsch zu erlernen und dann einen Beruf auszuüben, der diese Kenntnisse voraussetzt, könnte man die Verwendung von *sollen* akzeptieren. Nach Ansicht der Verfasserin wird hier das Modalverb *sollen* jedoch in der Bedeutung von *wollen* gebraucht. Es ist die innere Überzeugung der Probandin, dass sich der Auslandsaufenthalt für ihr Berufsleben auszahlen wird. Je nachdem wie sehr die Probandin diese Überzeugung als ihre Pflicht versteht, könnte auch eine Antwort mit *müssen* als semantisch zutreffend erachtet werden.

2.3 Die negierten Formen der Modalverben lassen sich ebenfalls unter bestimmten Kontextbedingungen bzw. unter bestimmten Vorraussetzungen leichter eindeutig interpretieren. Handelt es sich beispielsweise um ein Verbot durch eine gesetzliche Bestimmung, wird in der Regel das verneinte *dürfen* verwendet. Es könnte aber auch der Gebrauch von *nicht können* je nach der Kommunikationssituation akzeptabel sein.

Ausschnitt 6

40 I: musst´ du oder sollst´ du nach deiner aupairtätigkeit deutschland
41 verlassen,
42 O: mm . zuerst muss ich verlassen . weil diese programm dauert nur ein
43 jahr und dann . die visum beendet und ich kann nicht mehr hier bleiben

In Ausschnitt 6 nähert sich das negierte *können* in der Bedeutung eines Widerspruchs dem negierten *dürfen* an und kann als korrekt verwendet angesehen werden.

Ausschnitt 7

- 101 I: wenn dein visum abgelaufen´ ist . darfst´ du nicht arbeiten,
102 L: (aufgeregt)KANNST Du NET) . weil es das ist ja das ist vorbei da
103 muss man nach hause fahren

Im Gegensatz zu Ausschnitt 6 wird hier durch das Modalverb *müssen* die Verwendung von *nicht können* statt *nicht dürfen* ausgelöst. Der Aspekt des Zwanges von oben findet sich bereits in *müssen* wieder, und die dadurch begründete physische Unmöglichkeit einer Arbeit in Deutschland wird zutreffend durch das negierte *können* ausgedrückt.

2.4 Als nächstes ist die Verwechslung von *können* mit *kennen* zu nennen. Um diesen Fehlertyp zu klären, können sowohl phonetische als auch semantische Kriterien in Anspruch genommen werden. Akustisch nähert sich *kennen* stark *können* an, und dies löst zum Teil ein an die entsprechende Form von *kennen* angelehntes Bilden der unregelmäßigen Konjugationsformen von *können* aus. Während *kennen* den Stammvokal zwischen *e* und *a* im Präteritum und Partizip II wechselt, wird *können* nach den Regeln der so genannten *Präteritopräsentia* gebildet (ausführlicher dazu vgl. Kap. 2.2.1). Ein deutlicher Unterschied zwischen *kennen* und *können* liegt auch in der Semantik. Deswegen ist eine mögliche Umschreibung von *können* in der Bedeutung von *beherrschen* oder *verstehen* durch *kennen* ausgeschlossen. Zum Vergleich:

Ausschnitt 8

- 98 T: im moment möchte ich deutsch weiter studieren´ und . ich habe mir schon
99 gedanken´ gemacht, dass ich meinen neffe deutsch lernen werde, ich möchte,
100 dass mein Neffe Deutsch lernt . und ich gebe mir mühe, dass er deutsch
101 könnt = kennt

Ausschnitt 9

- 98 I: lernen´ die kinder in der schule auch russisch´
99 In: ja, es gibt russische schule und es gibt lettische schule - das ist wegen familie,
100 wenn familie willst, dass ihr kind diese sprache kennst´ dann er will es kennen

Ausschnitt 10

87 In: wenn du kennst andere Sprache . das ist sEhr gut

Seitens der deutschsprachigen Kontrollgruppe wurde darauf hingewiesen, dass Russischsprachler *können* fälschlicherweise häufig nicht nur mit *kennen*, sondern auch mit *wissen* ersetzen. Um auf diese Problematik genauer einzugehen, ist zu betonen, dass russischsprachige Deutschlernende Probleme haben, *kennen* und *wissen* deutlich voneinander zu unterscheiden, da das russische Verb *знать* die Grundbedeutung beider Wörter auf sich vereint. Das Verwechseln von *kennen* oder *wissen* mit *können* kann auf Grund der Überlegungen geklärt werden, dass das Verb *wissen* in ähnlicher Bedeutung wie das Modalverb *können* gebraucht werden kann. Eine oberflächliche bzw. einseitige Beschreibung dieses Phänomens kann, wie es die Ausschnitte 8-10 zeigen, Missverständnisse beim Gebrauch hervorrufen. Dies wurde bereits im theoretischen Teil der Arbeit in Kapitel 2.1.3 bezogen auf Admoni (1982) und Weinrich (2005) angesprochen.

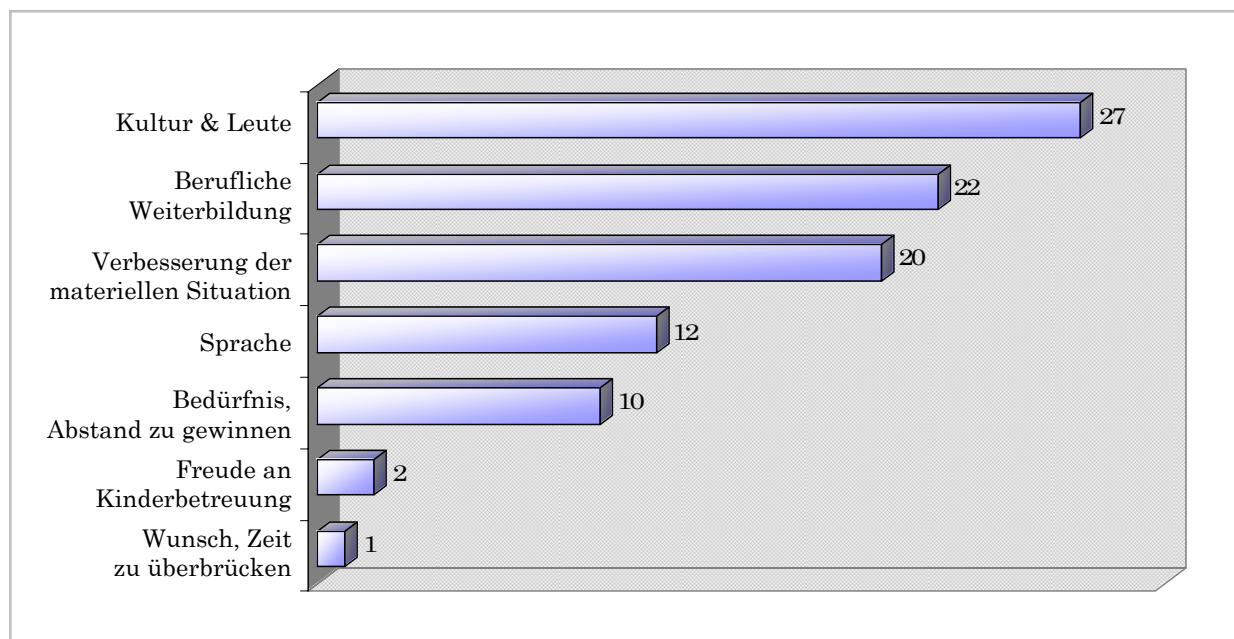
Obwohl die Frequenz-Thematik außerhalb des Rahmens der diesem Dissertationsvorhaben gesetzten Ziele steht, ist es nicht zu übersehen, dass die Modalverben in den spontanen Diskussionsgesprächen häufiger auftauchen als bei den geplanten Fragestellungen in den Einzelinterviews, in denen sie vom Interviewer absichtlich verwendet wurden, um die Probandinnen zum Einsatz von Modalverben zu animieren. Diese Analyse der freien Sprachproduktion weist auf die Wichtigkeit des Gebrauchs der Modalverben als lexikalisches Mittel im Kommunikationsprozess hin.

Während der Einzelgespräche und Gruppendiskussionen kamen auch sozio-kulturelle Themen zur Sprache. Dadurch konnten Einblicke in die Hintergründe der Au-pair-Beschäftigung gewonnen werden, die im folgenden Abschnitt kurz dargestellt werden sollen.

3.2.1.3 Exkurs: Sozio-kultureller Hintergrund der Au-pair-Beschäftigung

Für einen Au-pair-Aufenthalt in Deutschland wurden von den Probandinnen mehrere Gründe genannt, die in Abbildung 7 konkret dargestellt sind (befragt wurden 30 Personen; Mehrfachnennungen waren möglich):

Abbildung 7: *Motive für die Teilnahme an einem Au-pair-Programm*



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Die Probandinnen legen großen Wert auf das Kennenlernen von Kultur und Leuten. Sie möchten sich persönlich weiter entwickeln, ihr Wissen über Deutschland aus der kulturellen und sozialen Perspektive erweitern oder Erfahrungen sammeln, um sich bessere berufliche Chancen zu verschaffen. Außerdem ermöglicht es ihnen die interaktive Kommunikation durch den täglichen Kontakt mit den Gastkindern und -eltern, die eigenen Sprachkompetenzen wesentlich zu ergänzen. Das Interesse an materiellen Werten nimmt eine ähnlich hohe Bedeutung ein wie die berufliche Weiterentwicklung. Die Motivation, die deutsche Sprache in Deutschland zu erlernen, ist zweifellos groß. Die Probandinnen schätzen die Chance hoch ein, ihre Sprachkenntnisse durch die Au-pair-Tätigkeit zu vervollständigen. Einige setzen den Akzent auf das „Perfektionieren“ der deutschen Sprachkenntnisse nur in Kombination mit aktiver Spracherlernung durch Sprachinstitutionen und mit dem direkten Kontakt zu Muttersprachlern. Es wurden auch andere Gründe für die Teilnahme am Au-pair-

Programm genannt, nämlich der Wunsch, Zeit zu überbrücken oder das Bedürfnis, Abstand von zu Hause zu gewinnen sowie Freude an Kinderbetreuung.

Die Wahl, als Au-pair ausgerechnet nach Deutschland zu kommen, trafen die Probandinnen nicht unabsichtlich. Viele soziale, politische und wirtschaftliche Kriterien sowie persönliche Interessen spielten dabei eine wichtige Rolle. Abbildung 8 demonstriert die Vielfalt der angegebenen Gründe für die Entscheidung für Deutschland als Zielland des Au-pair-Aufenthaltes.

Abbildung 8: Gründe der Probandinnen für die Wahl Deutschlands als Zielland des Au-pair-Aufenthalts



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

3.2.2 Umformung von Sätzen

3.2.2.1 Methodische Vorgehensweise

Nach den Einzelinterviews wurden die Probandinnen gebeten, die erste schriftliche Aufgabe (vgl. Kap. 8.3) ohne Hilfsmittel wie Wörterbücher oder andere Materialien anzufertigen. Die Aufgabe befasste sich mit der paraphrasierten Übertragung der deutschen Modalverben bei *nicht-epistemischer* und *epistemischer* Verwendung aus dem *Lehr- und Übungsbuch* von Buscha/Linthout (2000: 74-78). Das Hauptziel der Untersuchung bestand darin, die Schwierigkeiten der Probandinnen beim Gebrauch der deutschen Modalverben in der Schriftsprache herauszufinden und sie unter Zuhilfenahme der theoretischen Vorarbeiten in Kapitel 2 zu klären.

Um dem Sprachniveau aller Probandinnen gerecht zu werden, war es notwendig, einige Veränderungen in den von Buscha/Linthout (2000) angebotenen Übungen durchzuführen, um absolut eindeutige und für alle verständlichen Formulierungen zu erzielen. Die Originaltexte *Formen Sie die Sätze so um, dass Sie kein Modalverb mehr verwenden* und *Formen Sie die Sätze so um, dass Sie ein Modalverb verwenden* wurden für die Aufgabenstellung transformiert in *Formen Sie die Sätze um, indem sie die Modalverben (können, müssen, wollen, sollen, dürfen, mögen) durch äquivalente Ausdrücke ersetzen* und *Finden Sie äquivalente Formulierungen zu folgenden Sätzen mit Hilfe geeigneter Modalverben (können, müssen, wollen, sollen, dürfen oder mögen)*. Auch die Reihenfolge der Sätze wurde unter Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrads bezogen auf Syntax, Morphologie und Semantik geändert. Außerdem wurde auf die Markierung der Modalverben und ihrer Paraphrasen durch Unterstreichungen verzichtet. Dank dieser Maßnahme war an einer Lösung erkennbar, ob die Probandin den Inhalt des Satzes wirklich erfasst und nicht nur eine Wortersetzung durchgeführt hat.

Wie es in Kapitel 3.1 erwähnt worden ist, waren die von den Autorinnen angebotenen Lösungsschlüssel nicht ausreichend, um die Korrektheit der Ergebnisse festzustellen. Deswegen wurden 20 deutsche Studenten als Kontrollgruppe herangezogen und befragt. Da es sich um kontextuell isolierte Sätze handelte, bedurften einige davon einer zusätzlichen Untersuchung, die in Form einer Gruppendiskussion von drei deutschen Muttersprachlern ermöglicht wurde. Eine genaue Auseinandersetzung mit dem methodischen Aufbau des *Lehr- und Übungsbuches* von Buscha/Linthout (2000) wird im didaktischen Teil der Arbeit dargestellt (vgl. Kap. 4.1).

Analog zur Analyse von Problemen in der gesprochenen Sprache (vgl. Kap. 3.2.1.2) richtete sich das Interesse bei der Untersuchung der schriftlichen Daten auf Fehler im semantischen, syntaktischen und morphologischen Bereich. Bezogen auf die Semantik wurde auch auf stilistische Feinheiten aufmerksam gemacht.

3.2.2.2 Fehleranalyse

Im Bereich der Syntax und Morphologie tauchten ähnliche Fehlertypen wie auf Basis der mündlichen Daten in Kapitel 3.2.1.2 auf, beispielsweise Probleme mit dem Satzbau in Haupt- und Nebensätzen und bei der Verwendung der Modalverben mit Infinitivkonstruktionen. Weiter bereitete die Bildung der Konjugations- und Tempusformen Schwierigkeiten. Große Probleme waren im Bereich des Konjunktivs zu beobachten.

Aus den Fehlertypen ergab sich, dass sie sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Sprache charakteristisch sind. Es konnten aber in der Schriftsprache zusätzliche Fehler beobachtet werden, etwa beim Gebrauch der Handlungsformen oder bei der Verwendung der Satzarten. Die Erweiterung des bei den schriftlichen im Vergleich zu den mündlichen Daten beobachteten Problemkreises ist darauf zurückzuführen, dass die Probandinnen durch die schriftliche Aufgabenstellung enger auf die Auseinandersetzung mit dem Problemfeld Modalverben festgelegt wurden. Es war möglich, nicht nur konkrete Fehler im *nicht-epistemischen*, sondern auch im *epistemischen* Gebrauch zu beobachten.

Für eine bessere Übersicht über die aufgetretenen Fehlertypen wird die Analyse der schriftlichen Daten in der Reihenfolge der Aufgabenstellung (vgl. Kap. 8.3) betrachtet. Demzufolge sind die Beispiele zum ersten Teil der Aufgabe in diesem Kapitel von (1) bis (9), die zum zweiten Teil wieder beginnend von (1) bis (10) nummeriert. Die Versionen der Au-pairs sind jeweils durch einen Spiegelstrich eingeleitet.

Im Folgenden werden die Schwierigkeiten der Probandinnen bei Aufgabe I detailliert dargestellt.

Die falsche Umformulierung tritt bereits beim ersten Satz auf. Zum Vergleich:

- (1) *Diese Abrechnung kann nicht stimmen.*
 - *Diese Abrechnung ist nicht stimmen.*

Es wird hier versucht, Beispiel (1) durch den *modalen Infinitiv* zu interpretieren. Abgesehen davon, dass die Verwendung dieser Konstruktion ohne *zu*-Konjunktion

syntaktisch fehlerhaft ist, ist sie als Paraphrase im angebotenen Kontext ebenso unakzeptabel. Unter Bezugnahme auf Brinkmanns Studie (1971) lässt sich die *ist zu*-Konstruktion durch *können* im *nicht-epistemischen* Gebrauch umformulieren, wenn es sich um eine passive Form handelt (ausführlicher dazu vgl. Kap. 2.1.3). Da dies aber nicht der Fall ist, ist der Ersatz von *können* durch *sein* mit *zu*-Infinitiv ausgeschlossen. Außerdem ist das Verb *stimmen* in der Bedeutung von *richtig sein* nicht in der Lage, ein Passiv zu bilden.

Auch der nächste Satz bereitet Schwierigkeiten auf der semantischen und syntaktischen Ebene. Bedingt durch unterschiedliche Beziehungen der Notwendigkeit – *alethisch* oder *deontisch* – weist das Modalverb *müssen* unterschiedliche Bedeutungsschattierungen auf. Je nach dem Kontext lässt sich *müssen* auch *inferenziell* interpretieren (vgl. dazu Kap. 2.2.2.2). So kann das nächste Beispiel *nicht-epistemisch* und *epistemisch* gedeutet werden.

(2) Sie muss die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung versorgen.

Zum ersten kann eine Aufforderung an eine dritte Person gerichtet werden *Es ist ihr Job, die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung zu versorgen*. Ferner kann es sich um die Notwendigkeit aus einem physischen Zwang heraus handeln, wie etwa *Sie muss die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung versorgen, sonst sterben sie*. Zum dritten – *inferenziell epistemisch* – kann auch eine Annahme zum Ausdruck gebracht werden z.B. *Bestimmt versorgt sie die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung, sie ist sehr pflichtbewusst*.

Die vom Au-pair angebotene Version

– Sie wird die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung versorgen

gilt für die Umformulierung in *nicht-epistemischer* Verwendung als falsch, weil *werden* weder *alethische* noch *deontische* Bedeutung besitzt. Die Ersetzbarkeit im *epistemischen* Gebrauch könnte als korrekt betrachtet werden, wenn es sich nicht um eine unterschiedliche Natur der Annahme handelte. Durch *müssen* wird die Annahme auf eine Beobachtung und durch *werden* auf die Kenntnis einer Person gestützt. Es existiert auch kein periphrastisch temporaler Bezug zwischen *müssen* und *werden* im Unterschied beispielsweise zu *wollen*, wenn sich der Sprecher auf ein Geschehen bezieht, das noch nicht im Sprechzeitpunkt abläuft *Sie will sich um die Tiere kümmern*.

Die nächste Version ist semantisch korrekt, lediglich syntaktisch wurde der Fehler begangen, den erweiterten Infinitiv ohne *zu*-Konjunktion zu verwenden:

– Sie ist verpflichtet, die Tiere täglich mit Wasser versorgen.

Die Bedeutung von *müssen* wurde richtig als Verpflichtung erkannt und direkt durch das entsprechende Adjektiv wiedergegeben.

Ein anderes Au-pair paraphrasiert *müssen* durch *brauchen*:

- Sie braucht die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung versorgen.

Brauchen als Synonym für *müssen* zu verwenden ist hier semantisch falsch, weil es sich um einen affirmativen Kontext handelt, in dem sich *brauchen* von *müssen* durch seinen semantischen Inhalt unterscheidet und *einen Bedarf haben* ausdrückt. Grammatisch fehlerhaft ist es, das affirmative *brauchen* mit einer Infinitivkonstruktion zu verwenden, weil es keinen Infinitiv regiert.

Um auf die Standardgrammatiken von Eisenberg et al. (1998: 97) und Engel (1991, 2002) zurückzukommen: Hier wird das affirmative *brauchen* im Gegensatz zum negierten, das immerhin flüchtig beschrieben wird, außer Acht gelassen. Weinrich (1993) bezeichnet *brauchen* als Vollverb, ohne auf diese Problematik näher einzugehen. Aus diesem Fehlertyp heraus steht jedoch fest, dass *brauchen* bezogen auf die Modalverb-Problematik auch im affirmativen Kontext betrachtet werden sollte, um Missverständnisse bei der Bedeutung und Verwendung zu vermeiden.

Der dritte Satz zielt auf die *nicht-epistemische* Verwendung von *können* ab. Dieses Modalverb kann in einem Fragesatz als eine Aufforderung in Form einer Bitte verstanden werden:

- (3) Können Sie den gesamten Betrag sofort und bar zahlen?

Die ansonsten durchaus für *können* einsetzbare modal gefärbte Konstruktion *imstande sein* gibt die Bedeutung hier nicht ganz sinngemäß wieder und ist darüber hinaus ohne *zu*-Konjunktion auch syntaktisch falsch:

- Sind Sie imstande, den gesamten Betrag sofort und bar zahlen?

Ähnlich verhält es bei der nächsten Interpretation, die ebenso inhaltlich und syntaktisch falsch ist:

- Haben Sie den gesamten Betrag sofort und bar zahlen?

Die Konstruktion *haben* mit *zu* + Infinitiv bringt eine Notwendigkeit zum Ausdruck und kann durch das Modalverb *müssen* paraphrasiert werden. In einem Aussagesatz ist diese Umformulierung jedoch stilistisch treffender als in einem Fragesatz.

Hier treten auch zu der Interpretation für Beispiel (1) analoge Fehlertypen auf:

- Der gesamte Betrag ist sofort und bar zu zahlen!

Wie schon erwähnt kann durch die Konstruktion *sein* mit *zu* + Infinitiv eine Möglichkeit ausgedrückt werden. Grammatisch falsch ist es jedoch, *können* im Aktivsatz durch diese Konstruktion zu ersetzen. Daher ist zu vermuten, dass es nicht an Kenntnissen in der Lexik mangelt, ein passendes Äquivalent zu finden. Das Problem liegt in der Grammatik beim Gebrauch der Handlungsformen.

Bemerkenswert ist die Wiedergabe des Fragesatzes in (3) durch den Aufforderungssatz. Anscheinend wurde der Text zu den Aufgaben missverstanden. Leider handelt es sich nicht um einen Einzelfall. Es wurden weitere unkorrekte Umformungen von Beispiel (3) durch Aussagesätze beobachtet. Auch wenn es sich um einen Aussagesatz handelt *Sie können den gesamten Betrag sofort und bar bezahlen* können folgende Interpretationen als bedeutungsgleiche Übertragungen nicht akzeptiert werden:

- *Es ist nötig, den gesamten Betrag sofort und bar zu zahlen.*
- *Am besten wäre es, wenn Sie den gesamten Betrag sofort und bar bezahlen.*

Die modale Wortfügung *es ist nötig* bringt eine Notwendigkeit zum Ausdruck und schließt damit die Wiedergabe der Möglichkeit aus. Die konjunktivische Konstruktion der letzten Variante hingegen könnte eine Umschreibungsvariante der Möglichkeit sein, jedoch in potentieller Bedeutung. Außerdem weist die Superlativform *am besten* im Kontext *am besten wäre es* eine starke subjektive Stellungnahme auf, eine Aufforderung in Form einer Empfehlung. Eine andere Bedeutung der Aufforderung stellt die nächste Version dar, die die Schattierung eines Wunsches trägt:

- *Bitte, zahlen Sie den gesamten Betrag sofort.*

Im nächsten Satz treten Fehlertypen aus dem syntaktischen, morphologischen und semantischen Bereich auf. Zunächst der Originalsatz:

- (4) *Er will dieses Jahr noch befördert werden.*

Semantisch korrekt, jedoch syntaktisch fehlerhaft ist die Bildung der Infinitivkonstruktion ohne Konjunktion *zu*:

- *Sein Ziel ist in diesem Jahr noch befördert werden.*
- *Er hat vor dieses Jahr noch befördert werden.*

Im Weiteren ist die semantisch unkorrekte Bildung des Genus Verbi zu betrachten. Die Passivstruktur in (4) kann nicht in die folgende Aktivform umgewandelt werden, weil der mitzuteilende Sachverhalt in Beispiel (4) im Passiv und im Aktiv nicht bedeutungsgleich ist:

- *Er hat Lust, dieses Jahr zu befördern.*

Akzeptabel wäre eine Umschreibung der Äußerung in (4) im Aktiv z.B. in folgender Form: *Er hat vor, die Beförderung noch dieses Jahr zu bekommen.*

In der nächsten Version widersprechen sich die futurische Temporalangabe *dieses Jahr noch* und das durch die Struktur *sein* mit Partizip II gebildete Zustandspassiv:

- *Er ist dieses Jahr noch befördert.*

Außer, dass das Zustandspassiv wegen der äußeren Form leicht mit anderen Konstruktionen z.B. mit dem prädikativen Adjektiv verwechselt werden kann, wird durch *befördern* ein Prozess bzw. ein Vorgang mitgeteilt. Diese Hauptbedingung zur Bildung des Zustandspassivs ist nicht erfüllt, und damit muss die Konstruktion der Probandin als falsch angesehen werden.

Bei der Analyse der nächsten Umformung des Satzes ist es schwer festzustellen, welche Fehlertypen vorliegen:

- *Er wird dieses Jahr befördern.*

Betrachtet man die vom Au-pair angebotene Interpretation als grammatisch korrekt, ist die Umwandlung ins Aktiv inhaltlich falsch. Das Subjekt *er* des Passivsatzes müsste zum Akkusativobjekt *ihn* des Aktivsatzes transformiert werden *Man befördert ihn dieses Jahr*. Wenn man annimmt, dass das Vorgangspassiv gebildet werden sollte, ist das 2. Partizip falsch konjugiert. Die richtige Struktur wäre *Er wird dieses Jahr befördert*. Dies kann jedoch nicht als eine sinngemäße Umformulierung für (4) betrachtet werden, weil die modale Bedeutung von *wollen* nicht übertragen wurde.

Ein starker Bedeutungsunterschied entsteht durch die Übertragung von *wollen* in (4) durch *Wille haben*:

- *Er hat Wille [...]*

Durch das Modalverb *wollen* in Beispiel (4) wird eine Absicht zum Ausdruck gebracht. Die Thematik der unterschiedlichen Bedeutungsschattierungen bei *nicht-epistemischer* Verwendung der Modalverben wurde in Kapitel 2.2.2.1 hervorgehoben. Beispiel (4) ermöglicht nun, die Schattierungsunterschiede bei einem Modalverb (hier: *wollen*) bezogen auf Tabelle 3 genauer zu untersuchen. Während sich – je nach der Kommunikationssituation – die semantische Nuancierung des Modalverbs ändert, ändert sich auch die Konnotation des Satzes. Das Substantiv *Wille* äußert zwar eine Absicht, ist jedoch nicht bedeutungsäquivalent zu *wollen* im Kontext *Er will dieses Jahr noch befördert werden*. Der Unterschied bei *Er hat Wille befördert zu werden* besteht in der psychischen Fähigkeit bzw. Kraft, die Beförderung zu bekommen.

Analog verhält es sich bei der weiter oben angeführten Umformulierung von *wollen* durch *Lust haben*. Diese Konstruktion gilt zwar als eine der Entsprechungen von *wollen*, ist jedoch auf die innere, emotionale Bedeutung eingeschränkt. *Lust* auf eine

Beförderung bezeichnet lediglich die innere Bereitschaft dafür – die wohl in fast allen Fällen gegeben sein dürfte – und umfasst noch nicht die durch *wollen* implizierte Absicht, einen Plan in die Tat umzusetzen.

Das Ersetzen von *wollen* durch *versuchen* in der nächsten Version kann als Möglichkeit einer Umschreibung, aber nicht als bedeutungsäquivalent betrachtet werden:

- *Er versucht dieses Jahr noch befördert werden.*

Ein feinerer Unterschied bei der Interpretation liegt darin, dass durch das Vollverb *versuchen* eine subjektive Einstellung angedeutet wird, wobei die Bedeutung von der festen Absicht übergangen wird *Er probiert alles Mögliche, um befördert zu werden, aber ist wohl selbst nicht davon überzeugt, dass es gelingen wird.*

Eindeutig eine subjektive Einschätzung trägt die folgende Aussage:

- *Es wäre gut, wenn er noch dieses Jahr befördert würde.*

Hier wird durch den Konjunktiv II ein Wunsch vom Sprecher – also nicht unbedingt von der im Sachverhalt angesprochenen Person – zum Ausdruck gebracht, der keineswegs als sinngemäß für Beispiel (4) akzeptiert werden kann, wenn auch die Interpretation grammatisch korrekt ist.

Probleme traten auch bei der Interpretation von *dürfen* auf. Zum Vergleich:

- (5) *Nach langer Wartezeit durften sie endlich das Land verlassen.*

Eine deontische Möglichkeit in (5) wird durch das Modalverb *dürfen* ausgedrückt. Über diese Aussage hinaus beinhaltet das Adjektiv *endlich* eine klare Stellungnahme des Sprechers, der seiner Erleichterung über die Erlaubnis und seiner Empörung über die lange Wartezeit Ausdruck verleiht.

In folgender von einer Probandin vorgeschlagenen Umformung verliert die ganze Aussage ihr inhaltliches Gewicht. Hier handelt es sich um keine Erlaubnis bzw. Möglichkeit wie in Beispiel (5), sondern um eine Art der Empfehlung, die durch die Konstruktion *es ist wichtig* ausgedrückt wird:

- *Es ist wichtig wenn sie nach langer Wartezeit das Land endlich verlassen.*

Außerdem ist der Satz stilistisch und grammatisch unkorrekt. Vom Inhalt her geglückter wäre es, wenn der Konstruktion *es ist wichtig* ein *dass*-Anschluss statt eines *wenn*-Anschlusses folgte. Am Beispiel: *Es ist wichtig, dass sie nach langer Wartezeit das Land endlich verlassen.* Man könnte einen Konditionalsatz bilden, wenn z.B. ein Konsekutivsatz eingeschlossen wird. Zum Vergleich: *Wenn sie das Land verlassen, ist es wichtig, dass alle Visumsformalitäten erfüllt werden.* Dabei verändert sich auch das inhaltliche Verhältnis des Hauptsatzes zu den Nebensätzen. Grammatisch falsch ist die

Wiedergabe der Zeitformen, und zwar des Präteritum Indikativ in (5) durch das Präsens Indikativ.

Die nächste Interpretation kommt der Bedeutung des Ausgangssatzes näher:

- *Es würde Ihnen erlaubt nach langer Wartezeit endlich das Land verlassen.*

Es handelt sich vermutlich nicht um eine beabsichtigte Verwendung des Konjunktivs *würde*, sondern eher um eine phonetische bzw. orthografische Abweichung vom korrekten *wurde*. Streng genommen ist die vorliegende Umwandlung des Aktivs ins Vorgangspassiv temporal und durch die Ersetzung des Indikativs mit dem Konjunktiv inhaltlich falsch.

In semantischer Hinsicht besonders schwer fiel die Umformulierung von *sollen* als Indikator einer fremden Rede:

- (6) *Es soll morgen schon wieder regnen!*
 - *Bestimmt regnet es morgen schon wieder.*

Das Modalverb *sollen* wurde durch das Adverb *bestimmt* ersetzt und dadurch die Bedeutung einer Überzeugung ausgedrückt, die Satz (5) nicht impliziert.

Bei der Interpretation von Buscha/Linthout (2000) wird Bezug auf eine fremde Information mit direkt genannter Quelle genommen *Ich habe in den Nachrichten gehört, dass es morgen schon wieder regnet!* Eine derartige Deutung weist auf eine relativ sichere Geltung der Nachricht hin. Eine ähnliche Wiedergabe boten einige deutsche Studenten *Ich habe gehört, dass es morgen schon wieder regnet*, die analog zu Buscha/Linthout (2000) als korrekt gelten kann. Eine andere Gruppe von Studenten realisierte die Umformung von (5) durch das Verb *werden* *Es wird morgen schon wieder regnen*. Eine weitere formt den Satz um in *Ich glaube / denke, dass es morgen schon wieder regnet*. Wieder eine andere ersetzt das Modalverb *sollen* durch die Adverbien *wahrscheinlich* bzw. *vermutlich*. Die letzten drei Interpretationen spiegeln eine Annahme des Sprechers wider und können damit keine sinngemäße Darstellung der fremden Behauptung bieten.

Je komplizierter ein Satz grammatisch gebildet war, desto mehr Probleme tauchten bei der Umformung auf, obwohl die Satzstruktur von sich aus besagen kann, um welche Verwendungsweise von Modalverben es sich handelt. So drückt das Modalverb *dürfen* dann eine Annahme aus, wenn es im Konjunktiv II gebraucht wird (mehr dazu vgl. Kap. 2.1.3). Außerdem weist die Klammerstruktur im nächsten Satz deutlich auf den

epistemischen Gebrauch von *dürfen* hin:

(7) *Er dürfte diese Nachricht noch nicht erhalten haben.*

Trotz der grammatischen Kennzeichnung zur Modalverb-Semantik traten zahlreiche Fehler auf. Einige Probandinnen interpretierten das *epistemisch* verwendete *dürfen* in (7) im Sinne eines Verbotes, also *nicht-epistemisch*. Infolgedessen waren die entsprechenden Versionen der Au-pairs auch temporal falsch formuliert, weil die Modalklammer als eine Tempusklammer vom Perfekt bzw. Präteritum verstanden wurde:

- *Er hat diese Nachricht erhalten nicht erlaubt.*
- *Er verbat ihn diese Nachricht erhalten.*

Falls es sich in (7) tatsächlich um ein Verbot und nicht um eine Vermutung handelte – *Er hat diese Nachricht nicht erhalten dürfen* – wären die Umformulierungen der Probandinnen zumindest grammatisch falsch. Zum einen handelt es sich dabei um fehlinterpretierte Handlungsrollen. Das Ersetzen des negierten *dürfen* durch die Vollverben *nicht erlauben* bzw. *verbieten* könnte als korrekt betrachtet werden, wenn der mitzuteilende Sachverhalt sinngemäß übertragen wäre, also im Aktiv *Man hat ihm nicht erlaubt / Man hat ihm verboten, diese Nachricht zu erhalten* und im Passiv *Es ist ihm verboten worden / Es ist ihm nicht erlaubt worden, diese Nachricht zu erhalten*. Dabei nimmt der Adressat der Erlaubnis sowohl im Aktiv als auch im Passiv die Position des Dativobjekts ein. Diese Aktiv-Passiv-Umwandlungsbedingungen wurden von den Probandinnen nicht erfüllt: Der Adressat übernimmt die Rolle des Agens und besetzt die Subjektstelle. Damit ändert sich der Inhalt der Aussage komplett.

Warum die Handlungsrollen im *nicht-epistemischen* Gebrauch missverstanden wurden, kann durch einen kontrastiven Sprachvergleich bezogen auf die russischen Entsprechungen für die deutschen Modalverben geklärt werden. In Kapitel 2.2.2.1 wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das negierte *dürfen* im *nicht-epistemischen* Gebrauch im Russischen durch kein negiertes Modalverb, sondern mittels einer unpersönlichen Konstruktion, entweder durch Prädikative wie *нельзя* oder durch modale Adverbien, etwa *запрещено*, wiedergegeben werden kann. Auch die Vollverben *запретить* oder *не разрешить* gelten als Paraphrasen für *nicht dürfen*. Aus dem deutschen Satz *Er hat diese Nachricht nicht erhalten dürfen* wird wörtlich ins Russische übertragen *Он запретил / не разрешил получить это сообщение*. An der wiederum wörtlichen Rückübersetzung ins Deutsche *Er hat verboten / nicht erlaubt, diese Nachricht zu erhalten* erkennt man die wahrscheinliche Ursache für die irrtümliche Vertauschung der Handlungsrollen durch die Probandinnen.

Die nächste Version scheint ebenso eine *nicht-epistemische* Verwendung von *nicht dürfen* wiederzugeben. Dabei versuchte die Probandin, das negierte *dürfen* durch das negierte *brauchen* zu ersetzen:

- *Er braucht diese Nachricht noch nicht erhalten.*

Bereits in Kapitel 2.1.3 sind die oft ungenügenden Informationen zur Verwendung von *brauchen* in den Standardgrammatiken angesprochen worden. Dieses Beispiel demonstriert nun anschaulich, dass vielen russisch sprechenden Deutschlernenden diese Kenntnisse in der Tat fehlen, da *nicht dürfen* in *nicht-epistemischer* Verwendung nicht durch das negierte *brauchen* ersetzt werden kann.

Eine ganz andere Interpretation stellt folgende Version dar:

- *Es war besser für ihn, diese Nachricht noch nicht erhalten zu haben.*

Die Annahme in (7) wird hier bedeutungsungleich als eine Empfehlung übertragen. Unakzeptabel ist ebenso diese Umformulierung durch die Konjunktiv II, in der erneut die *epistemische* Verwendung nicht erkannt wurde. Zum Vergleich:

- *Er würde erlauben diese Nachricht noch nicht erhalten haben.*

Die nächste Version erreicht auch keine sinngemäße Wiedergabe, weil durch das Modaladverb *hoffentlich* keine Annahme bzw. Vermutung, sondern eine erwünschte Möglichkeit geäußert wird:

- *Hoffentlich hatte er diese Nachricht noch nicht erhalten.*

Folgende Wiedergabe des nächsten Beispiels stellt ebenso keine sinngemäße Interpretation dar:

- (8) *Der Chef sollte über den Vorfall informiert werden.*
 - *Der Chef wurde über den Vorfall informiert.*

Durch *sollen* in Beispiel (8) wird eine Empfehlung zum Ausdruck gebracht. In der Umformung ist die Äußerung von *sollen* nicht erhalten und durch kein modales Äquivalent wiedergegeben. Außerdem hat die Probandin das im Konjunktiv verwendete *sollte* als Indikativ missverstanden.

Die Wiedergabe von *sollte* durch *braucht* trifft auch den Sinn des Ursprungssatzes nicht:

- *Der Chef braucht über den Vorfall informiert werden.*

Im affirmativen Kontext tritt *brauchen* als ein Vollverb in der Bedeutung von *Bedürfnis haben* auf und kann daher kein Äquivalent für *sollte* sein. Vermutlich ist das Problem durch die Ersetzbarkeit von *müssen* und *sollen* sowie *nicht müssen* und *nicht brauchen* begründet. Das Au-pair hatte zuerst die Idee, *sollen* durch *müssen* zu ersetzen, was jedoch durch die Aufgabenstellung – es sollte kein Modalverb verwendet werden –

ausgeschlossen war. Der Probandin war auch die Ersetzbarkeit von *nicht müssen* und *nicht brauchen* bekannt, so dass sie letztlich den falschen Schluss der Ersetzbarkeit von *sollen* durch *brauchen* gezogen hat.

Ein weiteres Verständigungsproblem bereitet der Einsatz von *wollen* zur Wiedergabe einer fremden Behauptung. Zum Vergleich:

(9) *Er will mich nicht gesehen haben.*

Die von den Probandinnen angebotenen Versionen interpretieren *wollen* in (9) durch *wünschen* oder *Lust haben* fälschlicherweise *nicht-epistemisch*:

- *Er wünscht mich nicht zu sehen.*
- *Er hatte keine Lust mich zu sehen.*

Zum einen handelt es sich um fehlende Kenntnisse deutsch-russischer Modalverbentsprechungen. Das Modalverb *wollen* wird aus dem russischen Modalverb *xomemʙ* heraus durch *wünschen* oder *Lust haben* wiedergegeben, ohne zu berücksichtigen, dass *xomemʙ* im Unterschied zu *wollen* ausschließlich *nicht-epistemisch* verwendet wird (vgl. Kap. 2.2.2). Zum anderen wurde die Modalklammerstruktur nicht erkannt, die auf die *epistemische* Verwendung von *wollen* hinweist.

Die Perfektform von *wollen* im *nicht-epistemischen* Gebrauch würde durch die Verbalklammer mit dem finiten Hilfsverb *haben* als Vorverb und dem Infinitiv *sehen* mit *wollen* als Nachverb gebildet: *Er hat mich nicht sehen wollen*. Man beachte die Verwendung des Infinitivs *wollen* statt des Partizips *gewollt*, obwohl es sich um das Perfekt handelt. Diese Perfektform bei der Verwendung als Modal- und nicht als Vollverb wurde im Theorieteil (vgl. Kap. 2.2.1) erläutert. In diesem Fall wären die von den Probandinnen angebotenen Versionen als korrekt anzusehen. Diese Überlegungen demonstrieren anschaulich, dass Klammerstrukturen mit Modalverben nicht nur auf den grammatischen Bereich eingeschränkt sind, sondern den semantischen Inhalt einer Äußerung verändern können. Fehler in diesem Bereich fallen in die semantisch-syntaktische Kategorie.

Bei der Kontrollgruppe der deutschen Studenten (vgl. dazu die Einführung in Kapitel 3.1) wurde die Fragestellung bei der Konfrontation mit Satz (9) dahingehend erweitert, welche unterschiedliche Rolle der Sprecherbezug bei *wollen* und bei *sollen* spielt.

Um diese Fragen zu beantworten, kann auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen anhand russisch sprechender Probandinnen nicht zurückgegriffen werden, denn es handelt sich um eine Gruppe von Nicht-Muttersprachlern, deren intuitives Sprachgefühl sehr vage ist. In der Tat hatten die Probandinnen

Schwierigkeiten, eine fremde Rede bzw. Behauptung zu erkennen und wiederzugeben, wie an den bereits angeführten Beispielen deutlich wurde.

Eine zutreffende Erklärung der unterschiedlichen Lesarten von *sollen* bzw. *wollen* konnte durch die deutsche Kontrollgruppe erreicht werden. Um die unterschiedlichen Rollen im zu analysierenden Satz besser nachvollziehen zu können, wurde das Subjekt *er* in Satz (9) durch den Eigennamen *Anna* und das Objekt *mich* durch *ihn* ersetzt. Den Studenten zufolge geht die Behauptung im Satz *Anna will ihn nicht gesehen haben* von der Person selbst (hier: von Anna) aus. Der Satz *Anna soll ihn nicht gesehen haben* erfordert eine andere Interpretation, und zwar, dass eine andere Person bzw. andere Personen behaupten, *Anna habe ihn nicht gesehen*. Das heißt, dass sich der Sprecher durch *wollen* auf die Äußerung der Person im Subjekt und durch *sollen* auf die Äußerung eines Dritten bezieht. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass in beiden Fällen persönliche Zweifel an der Aussage auf Grund der Geltung der Information angedeutet werden. Zum Vergleich:

Ausschnitt 1

41 V: wenn er mich gesehen hat' . trotzdem und du hast ihn darauf angesprochen
42 und dann behauptet er . ich hab dich nicht gesehen obwohl' er dich gesehen
43 haben KÖNNTE Und das heißt ich will dich nicht [gesehen haben]
44 R: [DU kannst es] aber auch sagen, dass er (zeigt auf V) sie gesehen hat und er
45 verneint das und sie sagt jetzt zum anderen und er soll mich NICHT gesehen'
46 haben Obwohl ich mitten am marktplatz stand, soll er mich nicht gesehen' haben
47 DER MUSS mich gesehen haben . Also praktisch kann (zeigt auf V) sie auch
48 damit ausdrücken, dass er das nur verneint um etwas zu umgehen

Ausschnitt 2

51R: (emotional)<<laut>er wollte dich nicht gesehen haben er er kann ausdrücken er
52 möchte sie nicht sehen ODER er hat behauptet dass er dich ja gar nicht gesehen
53 hat er wollte dich nicht gesehen .. du warst nicht da . es kann aber auch bedeuten
54 du warst da und der hat in die andere richtung geschaut weil er dich net sehen
56 wollte nm also die zwei möglichkeiten gibts eigentlich bei sollte und wollte denke
57 ich mm die zwei möglichkeiten gibts immer ob du tatsächlich dort warst oder ob
58 er verleugnet er hat dich gesehen aber er möchte das nicht zugeben das gibts bei
59 sollte und bei wollte eigentlich beides also das heißt nie hundertprozentig er hat
60 er dich wirklich gesehen' und warst du wirklich da')>

Es ist des Weiteren ein Unterschied hinsichtlich der emotionalen Einstellung zu beobachten. Nach Einschätzung deutschsprachiger Befragter befasst sich der Sprecher durch *wollen* mit der Problematik emotional stärker als durch *sollen*. Das heißt, dass er durch *wollen* seine persönliche Einstellung zur Person oder zum Sachverhalt intensiver ausdrückt (meist Empörung über eine seiner Ansicht nach falsche Behauptung).

Abschnitt 3

38 Ir: ich glaube es kommt wirklich darauf an wie anna zu dieser person jetzt steht also
39 e: was weiß ich wenn die frage ist a: hat anna max heute schon gesehen´. und wir
40 wissen alle anna kann max absolut nicht LEIDen und e geht ihm lieber aus dem
41 weg dann würde ich sagen kann man eher sagen anna WILL ihn nicht gesehen
42 haben weil noch dieses am - diese persönliche entscheidung ist ja´ ich meine
43 manchmal (schnell/emotional)wenn man jemanden echt nicht treffen will) dann
44 geht man in die mensa´ und N steht und geht vorbei trala la ich sehe dich nicht
45 mm - da steckt finde ich im ersten satz mitdrin und so: was so was emotionales
46 halt irgendwi: - ich kann mich entscheiden ob ich ihn sehen MÖCHTE oder ob ich
47 ihn heute NICHT sehen möchte ob ich mit dieser person heute NICHT im
48 kontakt treten will/

Die hier dargestellten Beispiele (vgl. Ausschnitte 1-3) zeigen die gemeinsamen Züge von *wollen* und *sollen* auf: Die beiden Modalverben übertragen eine mittelbare Information. Der Sprecher distanziert sich dabei von dieser Information und stellt gleichzeitig die Wahrheit dieser Information in Frage. Abgesehen von diesen Gemeinsamkeiten wurden auch grundlegende Unterschiede zwischen *wollen* und *sollen* hervorgehoben. Durch *wollen* bezieht sich der Sprecher auf die Äußerung der im Subjekt stehenden Person selbst, durch *sollen* hingegen auf die Äußerung eines Dritten. Außerdem distanziert sich der Sprecher bei *wollen* weniger als bei *sollen* und bringt damit seine emotionale Einstellung mehr zum Ausdruck.

Nach Ansicht der Verfasserin können die angeführten Aussagen der Befragten in Bezug auf den Grad der Distanzierung sowie die emotionale Haltung des Sprechenden nicht als Tatsachen gelten, weil jede Testperson (aus der Kontrollgruppe der deutschen Studenten) ihre Argumentation auf ihren eigenen Kontext gestützt hat. Es handelt sich vielmehr um empirische Befunde, die jedoch argumentativ durchaus überzeugend wirken.

Im zweiten Teil der schriftlichen Aufgaben sollten die Probandinnen Sätze unter Verwendung geeigneter Modalverben sinntreu umformulieren (vgl. Kap. 8.3/II).

Im ersten Satz ging es um einen äquivalenten Ersatz des Vollverbs *beabsichtigen*. Dieses Verb bringt eine *optative* Bedeutung zum Ausdruck und lässt sich sinngemäß durch das Modalverb *wollen* paraphrasieren. Zum Vergleich:

- (1) *Die Stadt beabsichtigt, die alte Kirche abzureißen.*

Der Inhalt von Beispiel (1) wird vom Au-pair nicht erkannt und als eine potentielle Bedeutung wiedergegeben:

- *Die Stadt kann beabsichtigen, die alte Kirche abzureißen.*

Darüber hinaus wird *beabsichtigen* parallel zu *können* weiter verwendet. Die Schwierigkeit könnte daran liegen, dass die Probandinnen, die die Umformungsaufgaben ohne Hilfsmittel wie etwa Wörterbücher oder andere Materialien anfertigen sollten, den Sinn einiger Wörter bzw. Wortfügungen falsch verstanden und dementsprechend falsch interpretiert haben.

Semantisch korrekt, jedoch syntaktisch fehlerhaft zeigt sich die Infinitivkonstruktion mit der Konjunktion *zu*:

- *Die Stadt will, die alte Kirche abzureißen.*

Derselbe Fehlertyp findet sich bei einem Umformungsversuch zum nächsten Satz:

- (2) *Würden Sie mir erlauben, Ihr Telefon zu benutzen?*
– *Darf ich Ihr Telefon zu benutzen?*
– *Könnte ich bitte mit Ihr Telefon zu benutzen?*

Außerdem ist die Bildung des Konjunktivs in der letzten Version ohne Umlaut *ö* für *können* nicht korrekt. Beide Versionen verwenden aber ein für die Paraphrasierung von *erlauben* geeignetes Modalverb.

Auch bei diesem Beispiel tritt der schon in Beispiel (1) beobachtete Fehlertyp auf, dass ein Modalverb zusätzlich zum *zu* ersetzenden Verb eingefügt wird:

- *Man könnte mir erlauben, Ihr Telefon zu benutzen.*

Statt des Fragesatzes bekam der Satz außerdem die Form einer Aussage, und es wurde eine unpersönliche Konstruktion mit *man* verwendet, was stilistisch als nicht optimal betrachtet werden kann.

Das Problem, den Satz

- (3) *Es ist ausgeschlossen, dass er der Täter war.*

sinngemäß zu interpretieren, lag daran, dass viele Probandinnen die Bedeutung des Adjektivs *ausgeschlossen* nicht kannten (während der Anfertigung der schriftlichen

Aufgabe wurde oft danach gefragt). Des Weiteren ist in den nächsten beiden Versionen wieder die parallele Verwendung des zu ersetzenden Wortes mit den Modalverben zu beobachten:

- *Es ist ausgeschlossen, dass er der Täter soll sein.*
- *Es ist ausgeschlossen, dass er könnte das machen.*

Abgesehen davon, dass die beiden Konstruktionen temporal und syntaktisch falsch gebildet sind, wird auch semantisch weder durch *soll* noch durch *könnte* eine sinntreue Wiedergabe erreicht.

Was genau bringt Beispiel (3) zum Ausdruck? In der Aussage *Es ist ausgeschlossen [...]* wird die absolute Überzeugung geäußert, dass es nicht zutrifft, *dass er der Täter war*. Dieser Sachverhalt lässt sich durch die *epistemische* Verwendung von *können* paraphrasieren *Er kann nicht der Täter gewesen sein*. Diese Version wird sowohl von Buscha/Linthout (2000) als auch von den meisten Studenten der Kontrollgruppe angeboten. Einige verwenden aber die Modalverben *können* sowie *dürfen* und *müssen* im Konjunktiv parallel zu *ausgeschlossen*, ähnlich wie einige der Probandinnen: *Es kann ausgeschlossen werden / Es dürfte ausgeschlossen sein / Es müsste ausgeschlossen sein, dass er der Täter war*. Alle drei Varianten weisen auf einen unterschiedlichen Grad der Überzeugtheit hin, der aber in allen Fällen niedriger ausfällt als bei der Konstruktion *es ist ausgeschlossen*. Eine sinntreue Umformulierung wurde hier also verfehlt, was bemerkenswert ist, da es sich wie erwähnt um deutsche Muttersprachler handelte. Umso begreiflicher erscheinen die Schwierigkeiten, auf die Nicht-Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Sprache stoßen.

Bei der Interpretation des nächsten Satzes treten Fehler sowohl in der Semantik als auch in der Grammatik auf. Zum Vergleich:

- (4) *An wen denkt er jetzt wohl?*

Wie schon bei einigen Umformungen von Satz (3) der Aufgabe I beobachtet wird der Fragesatz hier durch einen Aussagesatz wiedergegeben:

- *Es kann sein, dass er jetzt an jemanden denkt.*

Semantisch kann die Interpretation durch das Modalverb *können* als korrekt betrachtet werden (vgl. etwa die nächste Version):

- *An wen könnt er jetzt denken?*

Morphologisch ist hier jedoch die Konjugation von *können* in der 3. Pers. Sg. für den Konjunktiv fehlerhaft, für die die -e-Endung zutreffend ist. Vertretbar wäre auch eine Lösung mittels des Indikativs *kann*, der allerdings noch weiter von der angebotenen Form entfernt ist.

Die nächste Version ist durch das Auslassen des Akkusativsobjekts und die unzulässige Verwendung des Modalverbs *müssen* gekennzeichnet:

- *Muss er jetzt wohl denken?*

Damit wird die semantische Größe verändert und die Aussage unvollständig wiedergegeben.

Auffällig ist folgende Version durch den Ersatz der 3. Pers. durch die 2.:

- *Willst du jetzt an jemanden denken?*

Außerdem ist das Interrogativpronomen *wen* durch das Indefinitpronomen *jemanden* ersetzt. Dabei bezieht sich die Frage nicht mehr nur auf ein Satzglied wie in (4), sondern auf den gesamten im Satz ausgedrückten Sachverhalt. Semantisch betrachtet kann das Modalverb *wollen* nicht als ein Äquivalent für Beispiel (4) herangezogen werden, weil es sich viel mehr um eine Annahme als um eine Absicht bzw. einen Wunsch handelt. Buscha/Linthout (2000) halten folgende drei Varianten für die Wahl des Modalverbs für richtig: *An wen mag / kann / könnte er jetzt denken?* Von der Kontrollgruppe wurden zusätzliche Interpretationen vorgeschlagen: *An wen dürfte er jetzt wohl denken? Ich möchte wissen, an wen er jetzt denkt? An wen wird er wohl denken? An wen wird er jetzt wohl denken müssen?* Während die erste Version vielleicht nicht die gängigste, aber eine durchaus geeignete Möglichkeit darstellt, ist die Analyse der zweiten Version nicht ganz so einfach. Das Modalverb *möchten* bzw. *mögen* ist zwar in der Lage, eine korrekte Umformulierung zu liefern (vgl. die erste Lösungsvariante von Buscha/Linthout 2000: 217 f.) wird jedoch syntaktisch auf kreative Weise eingesetzt, nämlich innerhalb eines einleitenden Satzteiles mit neuem Subjekt *ich*, wodurch die direkte Frage in eine indirekte verwandelt wird. Nach Meinung der Verfasserin ist Satz (4) mit dieser Lösung sinngemäß wiedergegeben. In den letzten beiden Versionen der Kontrollgruppe ist zwar der Sinn des Ausgangssatzes getroffen, allerdings nicht unter Verwendung eines Modalverbs, sondern von *werden*. Dass die letzte Version zusätzlich *müssen* beinhaltet, ändert nichts an dieser Analyse.

Interessanterweise verzichten Buscha/Linthout (2000) bei ihren Lösungsvorschlägen auf die Modalpartikel *wohl*. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeigen jedoch, wie harmonisch sich *wohl* auch in Sätze mit *dürfen*, *müssen*, *können*, *mögen* oder *werden* einfügt. Auf diese Weise gehen die Lebendigkeit und Natürlichkeit in Beispiel (4) durch die Umformung nicht verloren. Nach der Interpretation von Buscha/Linthout (2000) können die Deutschlernenden zu irreführenden Ergebnissen kommen und die Modalpartikeln als Paraphrasen der Modalverben oder als Redundanzelemente und nicht als Verstärkungs- oder Verknüpfungsmittel betrachten. Die Mängel in den

Standardgrammatiken zu dieser Thematik wurden bereits in Kapitel 2.1.3 angesprochen.

Im Zusammenhang mit den semantischen Inhalten der Modalverben tauchen weitere Schwierigkeiten auf. Im einführenden Teil der Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass Nicht-Muttersprachler häufig Modalverben zusammen mit Wörtern verwenden, die selbst eine Aussage so stark modifizieren können, dass man sie in diesem Zusammenhang als überflüssig empfinden könnte (vgl. Kap. 1.2). Es werden sogar in unzulässiger Weise verschiedene Modalverben miteinander kombiniert. Solche Erscheinungen zeigen, dass die Deutschlernenden die Modalitätsproblematik nicht genügend erfasst haben:

- (5) *Sicher hat er davon gewusst.*
– *Er musste davon wissen sollen.*

Das Modaladverb *sicher* weist eine absolute Überzeugtheit des Sprechers zum Inhalt der Äußerung auf und kann deswegen nur durch das Modalverb *müssen* im Indikativ sinntreu paraphrasiert werden. Die Übertragung von *sicher* in Kontext (5) durch das Modalverb *sollte*

- *Er sollte davon wissen*

ist deshalb unkorrekt, weil sich der Sprecher durch *sollen* distanziert und seine eigene Einschätzung zum Gesagten nicht ausdrückt. Außerdem bringt *sollen* im Konjunktiv II eine Art von Empfehlung zum Ausdruck, die nichts mit der im Ausgangssatz implizierten Überzeugung zu tun hat.

Die nächste Lösung weist nicht so offensichtlich ein Redundanzphänomen wie die erste Version zu Satz (5) auf. Die parallele Verwendung von *sicher* und *müssen* kann hier auch als Verstärkungselement angesehen werden:

- *Sicher muss er davon wissen.*

Die nächste Version ist semantisch falsch; darüber hinaus wird der Aussagesatz fälschlicherweise durch einen Fragesatz wiedergegeben:

- *Soll er davon wissen?*

Bezüglich der korrekten Verwendung des Tempus sind alle hier betrachteten Versionen aufgrund der vom Ausgangssatz abweichenden Semantik nicht zu bewerten.

Das Modaladverb *sicherlich* gibt einen hohen Überzeugungsgrad des Sprechers zum Gesagten an:

- (6) *Er hat den Termin sicherlich vergessen.*

Die Aussage wird von Buscha/Linthout (2000) durch den Konjunktiv II von *dürfen* äquivalent wiedergegeben: *Er dürfte den Termin vergessen haben.* In der

Kontrollgruppe sind die Meinungen diesbezüglich auseinander gegangen. Häufiger als *dürfen* wird die Aussage hier mit Hilfe des Modalverbs *müssen* umformuliert: *Er muss den Termin vergessen haben*. Interpretationen mit *könnte* und *mag* traten nur vereinzelt auf und treffen nach Ansicht der Verfasserin zwar die Vermutungsbedeutung der Ursprungsaussage, jedoch nicht deren hohen Grad an Überzeugung.

Auch die Probandinnen verwendeten zum Teil das nicht ganz geeignete *können*, allerdings waren die angebotenen Versionen – ebenso wie einige der mit *müssen* formulierten – weder grammatisch noch semantisch korrekt:

- *Er konnte / musste den Termin vergessen*.

Diese Versionen stellen keinen *epistemischen* Gebrauch der Modalverben dar, wie es zur Paraphrasierung von Satz (6) nötig wäre. Die Frage ist, ob die *nicht-epistemische* Formulierung auf Verständnisproblemen oder mangelnden Grammatikkenntnissen beruht. Da die angebotenen Modalverben im *nicht-epistemischen* Gebrauch keinen semantischen Bezug zum zu ersetzenden *sicherlich* aufweisen, geht die Verfasserin davon aus, dass die Probandinnen den Sinn des Ausgangssatzes erfasst und ein zur Umschreibung geeignetes Modalverb gekannt haben. Die dennoch missglückte Lösung ist vermutlich auf Schwierigkeiten bei der Verwendung des Tempus zurückzuführen. Das Perfekt in Satz (6) wird nicht als Infinitiv Perfekt des Vollverbs *vergessen*, sondern als Präteritum Indikativ beim Modalverb übertragen.

Der nächste Satz bereitete mehr Schwierigkeiten im grammatischen als im semantischen Bereich:

- (7) *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat wieder erhöht werden*.

So werden Probleme bei der Konjugation beobachtet:

- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat wieder erhöht werden sollte*.
- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat erhöhen werden sollen*.

Statt der für die 3. Pers. Pl. Konjunktiv korrekten Endung *-en* bekommt der Stamm des Modalverbs *sollen* die Endung *-e*. Das Problem bei solchen Fehlern kann auch an geringen Kenntnissen zum Passivgebrauch liegen, wie die zweite Version vermuten lässt, bei der statt des Partizips *erhöht* die Infinitivform zum Einsatz kommt. Die passivische Form des Nebensatzes wird von einigen Probandinnen nicht

bedeutungsgleich im Aktiv wiedergegeben:

- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat erhöht sollen.*
- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat erhöhen.*
- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat musst erhöhen.*

Ebenso unakzeptabel ist die Umschreibung von (7) in der nächsten Interpretation:

- *Die Benzinpreise können im nächsten Monat wieder erhöhen.*

Wie bereits beobachtet werden konnte sind die angebotenen Versionen oft auch syntaktisch unkorrekt. Besonders schwierig fällt den Probandinnen die Stellung der Modalverben in Nebensätzen. Zum Vergleich:

- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat erhöht wollen werden.*
- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise sollten wieder erhöht werden.*
- *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat höher werden müssen.*

Der Ausdruck *in der Zeitung* in (7) weist deutlich darauf hin, dass die Geltung der Aussage auf einer Nachrichtenübermittlung basiert. Semantisch kann diese Art der Geltung durch das Modalverb *sollen* interpretiert werden.

In der ersten Lösung zum nächsten Satz fallen als erstes grammatische Fehler auf. Zum Vergleich:

- (8) *Es wäre besser gewesen, wenn du den Brief gleich beantwortet hättest.*
- *Es wäre besser gewesen, wenn du den Brief gleich könnt beantworten.*

Morphologisch falsch ist die Bildung der 2. Pers. Sg. ohne *-est* Endung. Temporal unterscheiden sich Beispiel (8) und die von der Probandin angebotene Version darin, dass im Präteritum Konjunktiv *Es wäre besser, wenn du den Brief gleich beantworten könntest* auf eine noch mögliche, realisierbare Handlung hingewiesen wird. Syntaktisch ist die Stellung des Modalverbs im Nebensatz vor dem Infinitiv zu bemängeln.

Weitere Fehler in der Morphologie treten durch falsche Wiedergabe des Modus und Tempus auf. In der nächsten Version einer Probandin wird der Konjunktiv Plusquamperfekt in Beispiel (8) durch Präsens Indikativ ersetzt:

- *Du mußt den Brief gleich beantworten.*

Der deutliche Unterschied in der Bedeutung liegt hier daran, dass der Konjunktiv Plusquamperfekt im Gegensatz zum Präsens Indikativ auf eine irreale Handlung hinweist, deren Realisierung ausgeschlossen ist. Aus semantischer Sicht können die

hier dargestellten Versionen ebenso nicht akzeptiert werden. Durch die modale Konstruktion *es wäre besser gewesen* wird ein Rat oder eine Empfehlung signalisiert. Diese Bedeutung kann das Modalverb *sollen* exakt wiedergeben. Am Beispiel: *Du hättest den Brief gleich beantworten sollen*. Ebenso wie durch *können* oder *müssen* ist die Wiedergabe von (8) durch *wollen* falsch:

- *Es wäre besser gewesen, wenn du den Brief gleich beantworten wolltest*.

Diese Version weist in grammatischer Hinsicht die bereits bei den vorhergehenden beobachteten Mängel in Bezug auf die Tempus- oder Modusformen auf. Da sich Konjunktiv II und Indikativ Präteritum von *wollen* nicht unterscheiden (vgl. auch Kap. 2.2.1), ist es schwer festzustellen, für welche Form sich die Probandin bei der Aufgabelösung entschieden hat.

Weitere Probleme beim Konjunktivgebrauch lassen sich im Folgenden beobachten. Durch den Konjunktiv II wird eine Aufforderung mit Vorwurfscharakter zum Ausdruck gebracht:

- (9) *Es hätte nicht geschadet, wenn du den Rasen gemäht hättest*.

Bei der Umwandlung des Konjunktivs in den Indikativ – hier in Verbindung mit dem falschen Tempus – verändert sich die Bedeutungsnuance. Statt des Vorwurfes in (9) wird eine Erlaubnis ausgedrückt:

- *Du kannst den Rasen mähen*.

Das Problem der Probandinnen bei diesem Satz scheint nicht in der Lexik, sondern im Modus zu liegen. Sinngemäß lässt sich Beispiel (9) durch das Modalverb *können* paraphrasieren, allerdings muss es im Konjunktiv II Vergangenheit verwendet werden, der durch seinen irrealen Charakter den Vorwurf wegen der nicht erledigten Aufgabe wiedergibt. Am Beispiel: *Du hättest (schon) den Rasen mähen können*. Dabei wird die Vorwurfsbedeutung durch die Modalpartikel *schon* verstärkt. Aus grammatischer Sicht ist die korrekte Lösung für die Probandinnen aus dem Grund schwierig, dass bedingt durch die Verwendung von *können* als Modalverb, nicht als Vollverb, die Infinitivform an Stelle des Partizips *gekonnt* tritt. Auf diese Besonderheit der Modalverben wurde im Theorieteil (vgl. Kap. 2.2.1) hingewiesen.

Überflüssig und stilistisch unkorrekt ist die Interpretation von (9) durch folgenden zweigliedrigen Satz:

- *Es könnte nicht schaden, wenn du den Rasen gemäht hättest*.

Analog dazu verhält sich die nächste mit dem Modalverb *dürfen* gebildete Version:

- *Es dürfte nicht schaden, wenn du den Rasen gemäht hättest*.

Bei einer der von der Kontrollgruppe angebotenen Versionen wird die Andeutung eines Vorwurfs durch das Modalverb *dürfen* in Verbindung mit einer Modalpartikel (hier: *ruhig*) erreicht. Zum Vergleich: *Du hättest ruhig den Rasen mähen dürfen*. Eine Paraphrasierung mit Hilfe von *dürfen* ist also prinzipiell möglich.

Akzeptabel wäre auch eine Umformung mit dem Modalverb *sollen*, die von Buscha/Linthout (2000) als Lösung angeboten wird *Du hättest den Rasen mähen sollen*. Dieser Ansatz wird in der nächsten Version von einer Probandin verfolgt, jedoch leider temporal fehlerhaft umgesetzt:

- *Du solltest den Rasen mähen*.

Der letzte Satz der schriftlichen Aufgabe bereitet Probleme sowohl in der Semantik als auch in der Grammatik. Zum Vergleich:

- (10) *Wahrscheinlich wurde das Bild gestohlen*.

Durch das Modaladverb *wahrscheinlich* wird eine Annahme zum Ausdruck gebracht, derer Gewissheitsgrad sehr hoch ist. In Kapitel 2.2.2.2 wurde festgehalten, dass *müssen*, *mögen*, *können* und *dürfen* im *epistemischen* Gebrauch eine Annahme mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsgraden bezeichnen können (vgl. Tabelle 4). Daher weisen Umformulierungen, in denen das Modaladverb *wahrscheinlich* durch die Modalverben *müssen*, *mögen*, *können* und *dürfen* paraphrasiert wird, verschiedene Bedeutungsschattierungen der Vermutung auf. Buscha/Linthout (2000) interpretieren Beispiel (10) durch *können* im Konjunktiv II *Das Bild könnte gestohlen worden sein*. Allerdings nähert sich die Bedeutung von *könnte* dem Modaladverb *vielleicht* viel weiter an als dem Adverb *wahrscheinlich* und reduziert damit den Grad der Wahrscheinlichkeit deutlich. Dies gilt ebenso für Entsprechungen mit *können* und *mögen* im Indikativ, die von den Probandinnen grammatisch fehlerhaft gebildet worden sind. Zum Vergleich:

- *Das Bild mag / kann gestohlen werden*.
- *Das Bild konnte gestohlen sein*.

Einen höheren Wahrscheinlichkeitsgrad beinhaltet die nächste, wenn auch temporal falsch gebildete Version:

- *Das Bild muss gestohlen werden*.

Weiter wurde (10) durch *sollen* im Konjunktiv und Indikativ wiedergegeben:

- *Das Bild soll / sollte gestohlen worden*.

Wie sinngemäß ist diese Interpretation? Was das indikativische *sollen* anbelangt, so bezeichnet es die Wiedergabe einer fremden Darstellung, entspricht in diesem Fall also dem mit einem anderen Modaladverb gebildeten Satz *Angeblich ist das Bild gestohlen worden*. Die Vermutungsbedeutung wird nicht getroffen. Was die Version im Konjunktiv

angeht, wurde von der Kontrollgruppe ebenso eine Version mit *sollen* und auch *müssen* im Konjunktiv formuliert, allerdings in Verbindung mit der Modalpartikel *eigentlich*. Am Beispiel: *Eigentlich sollte / müsste das Bild gestohlen worden sein*. Hier kann der Sinn des Ausgangssatzes als getroffen angesehen werden. Allerdings entsteht der Eindruck, dass durch die Modalpartikel versucht wird, den Gewissheitsgrad der Aussage in die richtige Richtung zu modifizieren, was möglicherweise auf die Unsicherheit der Kontrollgruppe bezüglich des passenden Modalverbs hinweist.

Aus grammatischer Hinsicht sind zahlreiche Fehlertypen zu beobachten. Die Passivformen in der Vergangenheit bereiten Schwierigkeiten beim Satzbau:

- *Das Bild muss gestohlen sein worden.*

Vermutlich ging das Au-pair von einer einfacheren Konstruktion aus, etwa *Das Bild ist gestohlen worden*. Kommt ein Modalverb hinzu, nimmt es die Stelle des finiten Verbs ein, und dieses verwandelt sich in den Infinitiv *sein*. Die Probandin könnte auf diese Weise versucht haben, die aus temporaler und modaler Sicht schwierige Konstruktion herzuleiten, was ihr bis auf die Stellung des Infinitivs *sein* gelungen ist, der korrekterweise ans Satzende kommt: *Das Bild muss gestohlen worden sein*.

Das Vorgangspassiv im Perfekt in Beispiel (10) wird in ein Zustandspassiv umgeformt, was stilistisch gesehen nicht ganz passend wirkt:

- *Das Bild kann gestohlen sein.*

Falsch ist die Umwandlung des Passivs ins Aktiv, weil dadurch verständlicherweise keine bedeutungsgleiche Interpretation erreicht wird:

- *Das Bild kann stehlen.*

Zusammenfassend ist zu betonen, dass es – auch wenn die von Buscha/Linthout (2000) angebotenen Übungen aus didaktischer Sicht kritikwürdig sind – gelungen ist, die Sprachschwierigkeiten beim Gebrauch der Modalverben zu beobachten, die für beide Makrogruppen der Probandinnen, Au-pairs sowie Ex-Au-pairs, charakteristisch sind. Im Vergleich zu den mündlichen Untersuchungen konnten anhand der schriftlichen Aufgaben die Probleme genauer untersucht und unterschiedliche Fehlertypen klassifiziert werden, z.B. beim Konjunktivgebrauch. Ferner wurde der analysierte Problembereich erweitert, etwa um die Passivproblematik. Weitere Fehlertypen werden im Rahmen der Analyse zur Übersetzungsaufgabe behandelt.

3.2.3 Übersetzung

3.2.3.1 Methodische Vorgehensweise

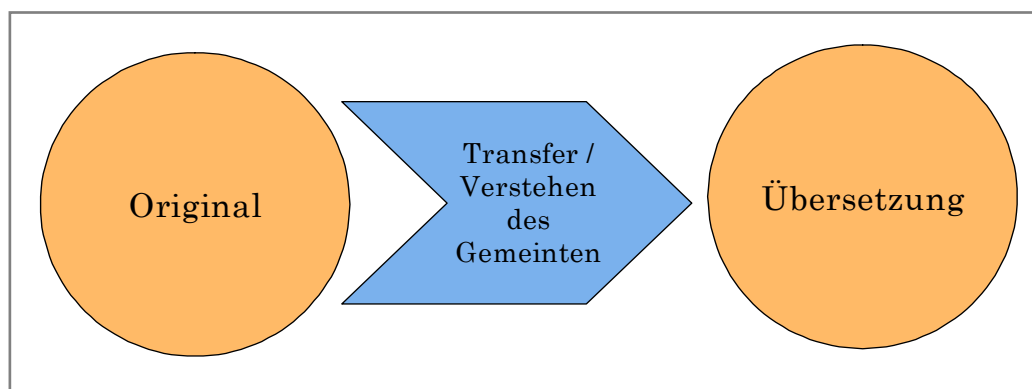
Mit der Aufgabenstellung der Übersetzung berührt die Arbeit auch Fragestellungen der Übersetzungswissenschaft. In den 1960er Jahren aus der kontrastiven Linguistik hervorgegangen beginnt sie um ihre Eigenständigkeit als Wissenschaft zu kämpfen und hat seitdem versucht, sich eindeutig von der kontrastiven Linguistik abzugrenzen. Beide Wissenschaften als verwandt anzusehen scheint jedoch aus folgenden Gründen einleuchtend: Sowohl bei der kontrastiven Linguistik als auch bei der Übersetzungswissenschaft geht es um die Relation mindestens zweier Sprachen. Außerdem können Übersetzungen mit den zugehörigen Originaltexten der kontrastiven Linguistik als nützliche Materialien dienen.

Die beiden Disziplinen unterscheiden sich jedoch in ihren mannigfaltigen Zielsetzungen. Während die kontrastive Linguistik mit der Erforschung sprachlicher Teilsysteme und deren Gegensätzen bzw. Entsprechungen zu tun hat, konzentriert sich die Übersetzungswissenschaft auf die Untersuchung der Bedingungen intertextueller pragmatischer Äquivalenz und befasst sich nicht nur mit einer sprachlichen, sondern auch mit einer sozio-kulturellen Übertragung.

Es ist aber nicht außer Acht zu lassen, dass die beiden Disziplinen in enger Verbindung miteinander stehen. Beispielsweise können Schwierigkeiten bei der Übersetzung bestimmter sprachlicher Phänomene wie etwa Modalpartikeln oder Modalverben (vgl. Kap. 1.2 sowie 3.2.2.2) ausschließlich durch intensive Untersuchungen der kontrastiven Linguistik erleichtert werden. Das bedeutet, dass das Interesse bei der Übersetzung nicht nur auf die Äquivalenz zwischen den Ausgangs- und Zieleinheiten, sondern auch auf die kontrastive Darstellung unterschiedlicher Sprachsysteme gerichtet werden soll. Bei jeder Übersetzung spielen das Verstehen des Ausgangstextes und das Übertragen des Gemeinten in den Zieltext eine zentrale Rolle. Hier wird von dem interlingualen Transfer gesprochen.

Graphisch kann man den allgemeinen Übersetzungsprozess folgendermaßen darstellen:

Abbildung 9: *Der allgemeine Übersetzungsprozess*



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Unter dem allgemeinen Übersetzungsprozess wird der Objektbereich der Übersetzungswissenschaft verstanden, der aus drei Teilen besteht – dem Originaltext, dem interlingualen Transfer und der Übersetzung als zielsprachiges Transferresultat. Es treffen also, wie man erkennen kann, nicht zwei Texte aufeinander, sondern es findet ein Denkprozess statt, dessen Anfangs- und Endpunkt jeweils ein Text ist. Dieser Prozess ist sehr komplex und wird je nach dem Zweck des Ausgangstextes, nach der Position des Senders und des Empfängers zum Text sowie nach der Art der Übersetzung komplizierter sein. Diese Überlegungen finden sich später in Abbildung 10 wieder.

Im Rahmen dieses Vorhabens handelt es sich bei der Aufgabenstellung für die Probandinnen um die Übersetzung eines russischen Textes ins Deutsche. Dabei soll in erster Linie die Fähigkeit der Probandinnen, russische Entsprechungen von *können*, *wollen*, *müssen*, *dürfen*, *sollen* und *mögen* sinngetreu ins Deutsche zu übertragen, untersucht werden. Der Hauptakzent ist dabei auf auftretende Fehler gesetzt.

Der Ausgangstext (vgl. Kap. 8.4) wurde nach bestimmten Kriterien und unter bestimmten Voraussetzungen entwickelt:

1. Die Entscheidung, die Übersetzung aus der Muttersprache (hier: Russisch) in die Fremdsprache (hier: Deutsch) anzufertigen, wurde nicht zufällig getroffen. Ob eine Übersetzung in dieser Richtung ein höheres Maß an Ausdruckskraft und Sprachgefühl verlangt und das Finden adäquater Äquivalente¹⁹ schwieriger

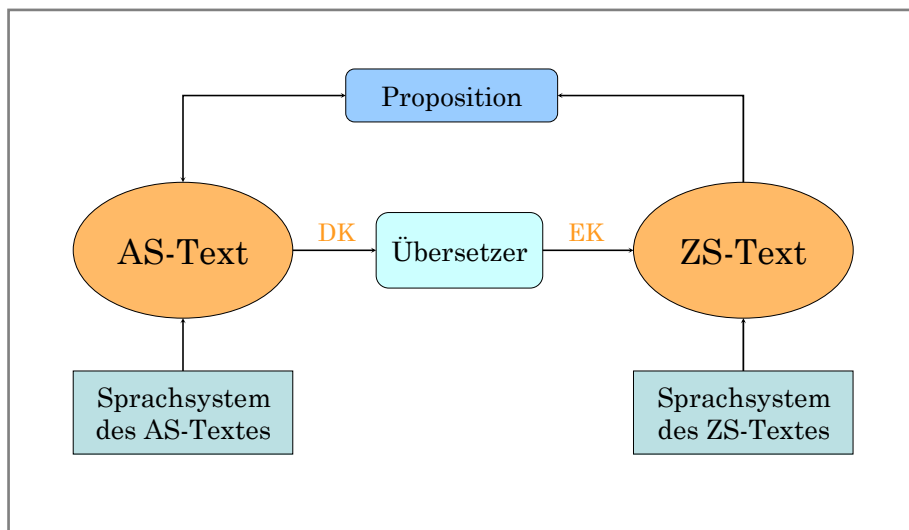
¹⁹ Unter dem Begriff „Äquivalenz“ wird eine Relation der Gleichwertigkeit zwischen einem Ausgangstext und dem korrespondierenden Zieltext verstanden. Zugleich ist es wichtig, dass der Zieltext die gleiche Wirkung wie der Ausgangstext entfaltet.

macht als eine Übersetzung aus der Fremd- in die Muttersprache, hier also aus dem Deutschen ins Russische, ist fraglich. Nach den Kenntnissen der Verfasserin aus dem Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ zieht die Übersetzung aus der Muttersprache in die Fremdsprache die Beherrschung der Fremdsprache der Beherrschung der Muttersprache vor. Hierauf wird in diesem Dissertationsvorhaben ein größerer Wert gelegt.

2. Der Text besteht aus 13 von der Verfasserin formulierten kontextabhängigen Sätzen. Weil die semantische Vieldeutigkeit der deutschen Modalverben nur aus einem Kontext heraus ersichtlich werden kann, wurde eine derartige Form des Ausgangstextes ausgesucht und nicht etwa die Übersetzung einzelner Sätze bzw. Wortfügungen. Die diesbezüglichen Fähigkeiten der Probandinnen wurden bereits in Kapitel 3.2.2 im Rahmen der ersten schriftlichen Aufgabe, der Umformung von Sätzen, untersucht.
3. Auf der inhaltlichen Seite wurde berücksichtigt, dass der Ausgangstext Entsprechungen für alle deutschen Modalverben enthalten soll. Ferner wurde überprüft, ob mögliche andere Ausdrucksmittel mit gleicher Funktion wie die Modalverben zu Hilfe gezogen werden können. Von der Verfasserin wurden eine sinngemäß und eine interlinear übersetzte Musterlösung angefertigt (vgl. Kap. 8.4.1-8.4.2).
4. Da die Modalität sich nach Ansicht der Verfasserin vor allem in der gesprochenen Sprache in ihrer ganzen Lebendigkeit entfaltet, wurde Wert darauf gelegt, sich mit einem Text, der sich der mündlichen Rede annähert, und nicht mit einem literarischen oder gar wissenschaftlichen Text auseinanderzusetzen. Dies trägt auch dem Umstand Rechnung, dass die Probandinnen ihr Sprachgefühl vor allem während ihrer Au-pair-Tätigkeit entwickelt haben, also in Kommunikationssituationen.
5. Der Ausgangstext sollte ohne Übersetzungshilfsmittel wie Wörterbücher oder andere Materialien übersetzt werden. Außerdem wurden die Probandinnen gebeten, die Übersetzung zusammen mit anderen Aufgaben (vgl. Kap. 3.1, Abb. 4) an einem Tag zu lösen. Es bestand somit durchaus ein gewisser Zeitdruck.

Es handelte sich also um einen russischen Ausgangskontext, dessen Inhalt von den Probandinnen in einen deutschsprachigen Kontext übertragen werden sollte. Dabei übernahmen die Probandinnen die Rolle des Empfängers und des Übersetzers gleichzeitig. Die nächste graphische Darstellung (vgl. Abb. 10) stellt eine Erweiterung des allgemeinen Übersetzungsprozesses (vgl. Abb. 9) dar.

Abbildung 10: Übersetzung als Denkprozess



AS-Text = Ausgangssprachentext, ZS-Text = Zielsprachentext

DK = Dekodierung, EK = Enkodierung

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Vom Ausgangstext her gesehen sind im Hinblick auf die Übersetzung die Relation des Textes zur Proposition und zum Sprachsystem des Ausgangstextes sowie die zum Übersetzer relevant. Für den Zieltext hat die Relation des Textes zur Proposition und zum Sprachsystem des Zieltextes eine große Bedeutung. Der Übersetzer, der hier auch als Empfänger fungiert, versucht den Ausgangstext durch den interlingualen Transfer mit Berücksichtigung des Sprachsystems des Zieltextes zu enkodieren.

Grundsätzlich hängen der Übersetzungszweck sowie die Übersetzungsgestaltung von der Textsorte und dem Texttyp ab. Hier ist es wichtig zu betonen, dass die Begriffe Textsorte sowie -typ in der Übersetzungswissenschaft im Gegensatz zur Textlinguistik nicht miteinander konkurrieren, sondern unterschiedliche Phänomene bezeichnen (vgl. etwa Reiß 1995: 81 ff).

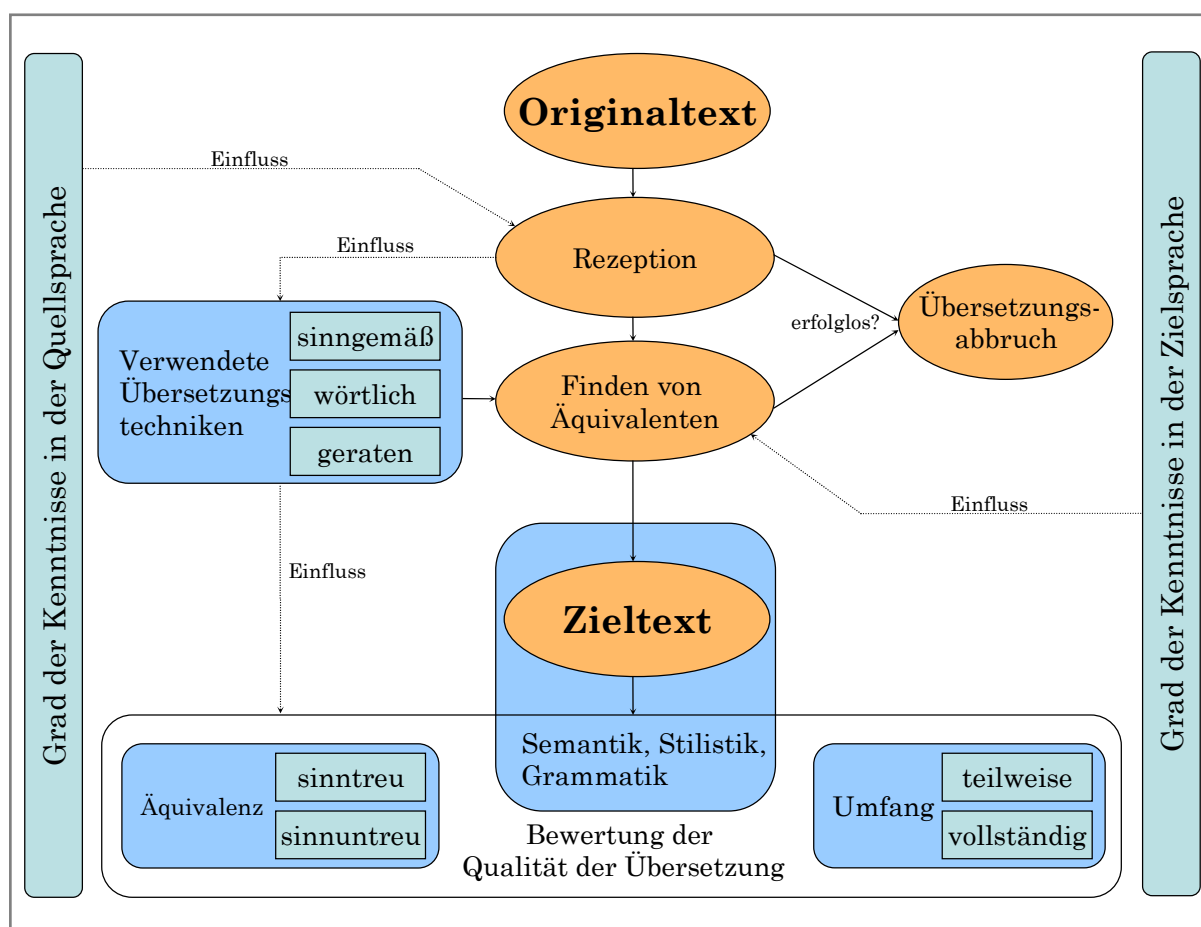
Ausgehend von dem Bühlerschen Organon-Modell (vgl. Bühler 1965) definiert Reiß (1995) drei grundlegende Texttypen im Sinne einer Klassifikation nach universalen Grundformen der Textgestaltung in der menschlichen Kommunikation. Sie unterscheidet „*einen informativen Typ als Inhaltsvermittlung, einen expressiven Typ als künstlerisch organisierte Inhaltsvermittlung*“ und schließlich „*einen operativen Typ als persuasiv gestaltete Mitteilung*“ (vgl. Reiß 1995: 81). Da jede Sprache ein lebendiges Instrument ist, sind die genannten Texttypen problemlos miteinander kombinierbar und können zusätzliche Mischformen produzieren.

Jeder Texttyp besteht wiederum aus verschiedenen Textsorten. So wird zum Beispiel zwischen einem Bewerbungsschreiben oder einer Gebrauchsanweisung etc.

unterschieden (vgl. Reiß 1995: 95 ff). Bei dem den Probandinnen zur Übersetzung vorgelegten Kontext handelt es sich um einen operativen Text, der am ehesten als Plädoyer für das Fremdsprachenlernen bezeichnet werden könnte (vgl. Kap. 8.4).

Die Übertragung des russischen Textes ins Deutsche lässt sich durch eine induktive Vorgehensweise in Anlehnung an die Abbildungen (9-10) detaillierter darstellen (vgl. Abb. 11).

Abbildung 11: Der Übersetzungsprozess unter Berücksichtigung des Kontextes



Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Die einzelnen Schritte dieses erweiterten Übersetzungsprozesses sollen nun erläutert werden.

Der Laienübersetzer versucht zunächst, den Originaltext ohne Hilfsmittel zu verstehen (Rezeption) und passende Entsprechungen für einzelne Sätze oder Satzteile in der Zielsprache zu finden. Ein Misslingen dieser Schritte kann zum Übersetzungsabbruch führen. Geeignete Äquivalente kann der Übersetzer mittels verschiedener Techniken finden, die in der Praxis vom Grad der Rezeption (und natürlich von der Kompetenz in der Zielsprache) abhängen. Er kann den von ihm erfassten Originaltext wörtlich bzw.

interlinear (vgl. Kap. 8.4.1) oder sinngemäß (vgl. Kap. 8.4.2) wiedergeben oder – im ungünstigen Fall – die Entsprechung in der Zielsprache zu erraten versuchen. Die gefundenen Äquivalente der einzelnen Textbausteine müssen dann unter Berücksichtigung von Semantik, Grammatik und Stilistik zum Endprodukt, dem Zieltext, kombiniert werden.

Die Qualität der Übersetzung kann im Anschluss an den eigentlichen Übersetzungsprozess hinsichtlich des Umfangs der Übersetzung, also ob es dem Übersetzer gelungen ist, den Ausgangstext lückenlos zu übertragen, hinsichtlich der Äquivalenz von Original- und Zieltext – inwieweit eine sinntreue Übersetzung geglückt ist – und hinsichtlich Semantik, Grammatik und Stilistik bewertet werden. Dabei ist die erzielte Qualität in hohem Maße von den verwendeten Übersetzungstechniken und damit vom Grad der Rezeption und letztlich von der Kompetenz des Übersetzers in Quell- und Zielsprache abhängig.

Abbildung 11 wird im nächsten Kapitel dabei helfen, die Sprachschwierigkeiten der Probandinnen systematisch zu analysieren, da diese im Unterschied zur ersten schriftlichen Aufgabe, der Umformung von Sätzen, im interlingualen Kontext untersucht werden sollen.

3.2.3.2 Fehleranalyse

In diesem Abschnitt sollen Fehlertypen analysiert werden, die bei den Probandinnen bei der interlingualen Übertragung kontextabhängiger Sätze aus dem Russischen ins Deutsche beobachtet wurden. Dabei ist das Hauptaugenmerk auf den Transfer der modalen Ausdrucksmittel gerichtet und darauf, die Ursachen für einen fehlerhaften Transfer zu ergründen.

Im Rahmen dieser Untersuchung besteht nun die wichtige Möglichkeit, den russischen Kontext unmittelbar als begründenden Faktor für einige der auftretenden Fehlertypen darzustellen. Diese Form der kontrastiven Fehleranalyse ist nach Meinung der Verfasserin essentiell für das Verständnis der Probleme russisch sprechender Deutschlernender auf dem Gebiet der Modalität. Als Beispiel sei der stark ausgeprägte Unterschied zwischen der deutschen und der russischen Satzstruktur erwähnt (vgl. Kapitel 2.1), der im Folgenden an konkreten Beispielen illustriert werden wird.

Ferner traten bei der Übersetzung Fehlertypen auf, die während der Interviews oder bei der ersten schriftlichen Aufgabe, der Umformung von Sätzen, nicht beobachtet werden konnten. Es handelt sich um die Verwendung der deutschen Modalverben in Verbindung

mit mehreren Vollverben sowie umgekehrt um den Gebrauch von mehreren Modalverben mit einem Vollverb.

Die von den Probandinnen angebotenen Versionen sind im Folgenden wieder jeweils durch einen Spiegelstrich eingeleitet. Der Originaltext sowie zwei von der Verfasserin angefertigte Übersetzungen, eine sinngemäße und eine interlineare, finden sich im Anhang (vgl. Kap. 8.4).

Der russische Text beginnt mit einem Aussagesatz, der sich aus einem Neben- und einem Hauptsatz zusammensetzt. Da sich der untergeordnete Satz im Vorfeld befindet, wird er hier durch kein Komma vom Hauptsatz abgetrennt:

- (1) *Почему у многих молодых людей всё больше появляется интерес к немецкому языку можно ответить по-разному. (Поčему u mnogich molodych ljudej vsë bol'she pojavljaetsja interes k nemezkomu jazyku možno otvetit' po-raznomu.)*

Die Interpunktionslehre des Russischen wird von einer Probandin im Deutschen falsch enkodiert. Dies verursacht Wortstellungsprobleme im Neben- und Hauptsatz. Zum Vergleich:

- *Warum viele Leute haben die große Interesse zur Deutsch kann man antworten auf unterschiedliche Art.*

Richtig wäre die Endstellung des Vollverb *haben* im untergeordneten Satz und des Infinitivs *antworten* im Hauptsatz.

Inhaltlich bemerkenswert ist folgende weitere Version von Satz (1):

- *Kann man anders sagen, aber viele junge Leute interessieren sich für die deutsche Sprache.*

Falsch ist beispielsweise, die Fragekonjunktion *почему* / *warum* durch die restriktive Konjunktion *aber* zu ersetzen. Zum einen wird dadurch dem zweiten Teil des Zielsatzes eine Einschränkung verliehen, die im Ausgangssatz nicht vorkommt; zum anderen verliert der Hauptsatz seine Funktion einer Auflösung der Frage im Nebensatz. Syntaktisch kann die Version wegen der ersten Stellung des finiten Verbs ebenso nicht akzeptiert werden, allerdings nur, weil die Reihenfolge von Haupt- und Nebensatz im Vergleich zum russischen Ausgangssatz vertauscht wurde. Diese syntaktische Besonderheit des Deutschen spielt im Russischen keine entscheidende Rolle; in Satz (1) könnte der Hauptsatz auch vor dem Nebensatz stehen, ohne dass sich die Stellung der Wörter in beiden Satzteilen ändern würde. In der gesprochenen Sprache hingegen kann die erststellige Position des finiten Verbs in einem Aussagesatz infolge eines stark

emotionalen Charakters beobachtet werden: *Bist du aber schlau!* Häufig ist dies bei elliptischen Konstruktionen der Fall: *(Das) Stimmt nicht.* / *(Das) Weiß ich.*

Im nächsten Satz zeigt sich ein Fehler auf der syntaktischen Ebene:

- (2) *Другие хотят улучшить свои знания для учёбы.* (*Drugie chotjat ulučšit' svoi znanija dlja učëby.*)

– *Andere wollen verbessern ihre Kenntnisse für das Studium.*

Der Vergleich des Ausgang- und des angebotenen Zieltextes zeigt, dass der Satzbau im Russischen und Deutschen identisch ist. Ohne Zweifel trägt hier die Muttersprache dazu bei, die Regeln der Verbalklammer in der deutschen Sprache außer Acht zu lassen und den Infinitiv im Mittelfeld statt Nachfeld zu positionieren.

Anders zeigt sich die Übersetzung von (3). Hier treten semantische, syntaktische und morphologische Fehlertypen auf. Zum Vergleich:

- (3) *Говорят, если ты хочешь понять культуру другой страны, тебе следует выучить её язык.* (*Govorjat, esli ty chočëš' ponjat' kul'turu drugoj strany, tebe sleduet vyučit' eë jazyk.*)

– *Man sagt, wenn du andere Kultur verstehen will, dann diese Sprache kennen muss.*

Grammatische Fehler sind bei der Konjugation und der Bildung der Satzklammer zu beobachten. Falsch ist die Konjugation von *wollen* für die 2. Pers. Sg.; die *-est* Endung fehlt. Im letzten Teilsatz wird das Subjekt ausgelassen, bei dem es sich vermutlich um die gleiche Person handelt wie im vorhergehenden Teilsatz. Deswegen ist die Konjugationsform von *müssen* analog zu *wollen* ebenso als falsch anzusehen. Das temporale Adverb *dann*, das im russischen Satz nicht vorkommt, hat keinen Einfluss auf den Inhalt der Aussage – im Gegensatz zum Satzbau. Hier muss das finite Modalverb *musst* die zweite Stellung einnehmen. Die erststellige Position wäre auch möglich, wenn das Adverb *dann* nicht verwendet worden wäre. Zum Vergleich: *Man sagt, wenn du andere Kultur verstehen willst, musst du ihre Sprache bzw. die Sprache dieses Landes lernen* (statt *kennen*).

Dasselbe gilt für die nächste Version der Übersetzung von (3). Das Indefinitpronomen *man* muss nach dem finiten Verb *muss* stehen:

– *Man sagt, wenn man andere Kultur verstehen will, man muss die Sprache dieser Kultur lernen.*

Wie schon bei Satz (1) beobachtet bekommt ein finites Verb die erste Stellung in der nächsten Version von (3):

- *Sagt man, wenn wolltest du die anderen Lande Kultur verstehen, müsstest du ihren Sprache lernen.*

Auch im Nebensatz ist die Klammerstruktur fehlerhaft gebildet, indem das finite Verb die erste Stellung nach der Konjunktion *wenn* einnimmt. Inhaltlich falsch ist die Verwendung des Konjunktivs II für *müssen*. Im Originaltext in (3) handelt es sich eindeutig um eine Empfehlung bzw. um einen Rat. Dies lässt sich sinngemäß durch *müssen* im Indikativ übertragen. Anscheinend wollte die Probandin durch die konjunktivische Form von *müssen* die Aussage auf eine höfliche Art wiedergeben, z.B. im Sinne *Eine fremde Sprache zu lernen, könnte dir helfen, die Kultur dieses Landes besser zu verstehen*. Diese Wiedergabe ist jedoch für den angebotenen Kontext unakzeptabel.

Im nächsten Versuch einer Übersetzung für (3) wird das russische Modalverb *хотеть* im Sinne einer Absicht durch das Modalverb *mögen* sowie das modale Prädikat *следует* durch das Modalverb *sollen* im Konjunktiv II übertragen:

- *Man sagt, dass wenn du die Kultur anderes Landes verstehen möchte, sollte man die Sprache dieses Landes lernen.*

Aus dem Kontext des Originaltextes heraus ist die Verwendung von *wollen* stilistisch geglückter als die von *möchten*, weil *möchten* der Absicht einen niedrigeren Überzeugungsgrad als *wollen* verleiht. In den theoretischen Ausführungen wurde darauf hingewiesen, dass das deutsche Modalverb *sollen* durch das russische Prädikat *следует* wiedergegeben werden kann (vgl. Kap. 2.2.2.1). Der Interlinear-Übersetzung nach kann *следует* ebenso durch *sollen* im Konjunktiv II übersetzt werden. Sinntreu ist es jedoch nicht, weil es sich im russischen Kontext um eine starke Aufforderung handelt, die auf eine im Nebensatz ausgedrückte Absicht abzielt.

Stilistisch verbesserungswürdig erscheint die Verwendung der zwei Konjunktionen *dass* und *wenn* unmittelbar hintereinander. Morphologisch gesehen ist die Konjugation von *mögen* im 2. Pers. Sg. Konjunktiv II ohne *-est* Endung falsch.

Unakzeptabel ist die Wiedergabe der Äußerung des Konditionalsatzes durch das Modalverb *können* sowohl im Indikativ als auch im Konjunktiv:

- *Man sagt, wenn du die Kultur eines fremden Landes begreifen könntest / kannst, musst du die Sprache dieses Landes lernen.*

Die nächste von einer der Probandinnen angebotene Übersetzung von (3) zieht die Aufmerksamkeit durch einen syntaktischen Fehler auf sich, der bis hier in der

Übersetzungsanalyse noch nicht aufgetreten ist. Es handelt sich um die Verwendung der Partikel *zu*:

- [...] *wenn du die Kultur anderes Landes zu verbessern willst [...]*.

Ein Modalverb ist nicht in der Lage, ein anderes Verb zu regieren. Dementsprechend ist der Gebrauch von *zu* ausgeschlossen.

Derselbe Fehlertyp wird in der nächsten Version beobachtet:

- *Es gibt Meinung, wenn du die Kultur von andere Land zu verstehen willst, sollst du ihre Sprache zu lernen.*

Hier ist außerdem die Verwendung von *sollen* zu bemängeln, das im angebotenen Kontext zwar eine Empfehlung zum Ausdruck bringt, jedoch nicht den unbedingten Charakter des eigentlich zu verwendenden *müssen* aufweist.

Aus morphologischer Sicht ist die falsche Bildung vom Prädikat im Nebensatz anzumerken. Zum Vergleich:

- *Wenn du möchtest Kultur anderes Landes verstanden, du musst ihre Sprache lernen.*

Statt der Infinitivform wird das Vollverb im Partizip II gebraucht. Interessanterweise tritt kein ähnlicher Fehler im Hauptsatz auf, so dass dieser Fehler auch in die lexikalische Kategorie eingeordnet werden könnte.

Im nächsten Satz der Übersetzung fallen zuerst grammatische Fehler auf. Zum Vergleich:

- (4) *Мой знакомый, например, хотел читать немецкую литературу в оригинале. (Moj znakomyj, naprimer, chotel čitat' nemezkuju literaturu v originale.)*
 - *Ein von meinen Bekannten wolltet Deutsche Literatur in Original lesen.*

Hier bereitet das Präteritum von *wollen* Schwierigkeiten. Das Modalverb wird nach dem Muster eines Vollverbs im Präsens mittels des Suffixes *-t* für die 3. Pers. Sg. konjugiert. Dies zeigt deutlich, dass die Konjugationsformen des Präteritums und die Besonderheiten der Konjugation der Modalverben nicht ausreichend erlernt worden sind. Dasselbe Problem tritt beim Modalverb *mögen* im Konjunktiv II auf:

- *Mein Bekannter z.B. möchte deutsche Literatur im Original lesen.*

Syntaktisch falsch – zumindest in der Schriftsprache – ist die Stellung des Modalverbs *möchte*. Beim Vergleich des russischen Textes mit der deutschen Übersetzung steht fest, dass die Wortfolge im Deutschen identisch mit der im Russischen mit Ausnahme des Infinitivs ist.

Interessant zeigt sich der Satzbau in der nächsten Version:

- *Zum Beispiel mein Bekannter, sollte die deutsche Bücher in original lesen.*

Durch das Komma nähert sich die deutsche Übersetzung orthographisch dem Ausgangssatz in (4) an. Die Schaltwörter durch zwei Kommas im Mittelfeld bzw. durch ein Komma im Vorfeld zu kennzeichnen, ist für die russische Sprache charakteristisch. Anders zeigt sich die Wortfügung *zum Beispiel* im Deutschen; sie wird nicht durch Interpunktionen abgetrennt. Semantisch eindeutig falsch ist die Übertragung des russischen Modalverbs *хотеть* in der Bedeutung des Wunsches durch das deutsche Modalverb *sollen*. Zwischen diesen Modalverben existieren keinerlei semantische Überschneidungsmöglichkeiten im *nicht-epistemischen* Gebrauch (vgl. Kap. 2.2.2.1). Nicht ausgeschlossen ist die Wiedergabe von *wollte* durch *möchte* in einer der vorhergehenden Versionen. Die beiden Modalverben können eine volitive Aussageweise zum Ausdruck bringen und unterscheiden sich von einander zwar durch semantische Nuancierungen, die jedoch den Inhalt der Aussage nicht grundsätzlich verändern.

Ein mit dem russischen identischer Satzbau wird in der nächsten Version beobachtet:

- *Mein Bekannter zum Beispiel wollte lesen deutsche Literatur im Original.*

Hier werden die Regeln der Satzklammer in der deutschen Sprache nicht berücksichtigt. Irreführend ist das Schaltwort *например* / *zum Beispiel* für die Deutschlernenden, das die eigentlich für das finite Verb *wollte* vorgesehene Position einnimmt. Unter dem deutlich sichtbaren Einfluss der Muttersprache bekommt der Infinitiv von *lesen* die Position im Mittelfeld statt der korrekten im Nachfeld.

Das nächste Beispiel ist deswegen eine Betrachtung wert, weil es der Probandin zwar gelungen ist, das russische Vollverb *справиться* durch das Modalverb *können* semantisch treffend zu übersetzen, jedoch nicht, das deutsche Modalverb syntaktisch fehlerfrei zu verwenden. Zum Vergleich:

- (5) *Справиться с немецкой грамматикой он был в состоянии, а вот с устной речью у него были трудности. (Spravit'sja s nemezkoj grammatikoj on byl v sostojanii, a vot s ustnoj reč'ju u nego byli trudnosti.)*
- *Grammatische Stoff konnte er schaffen ohne Problem [...].*

Der Infinitiv von *schaffen* sollte im Nachfeld stehen – dieser Fehlertyp wurde bereits bei der letzten Version zu Satz (4) beobachtet. Inhaltlich könnte die Übersetzung als korrekt angesehen werden, wenn auch mit kleinen grammatischen Fehlern.

Die nächste Konstruktion fällt durch die Verwendung von *können* als Vollverb auf – in diesem Kontext semantisch zutreffend und hier auch grammatisch korrekt umgesetzt:

- *Er konnte die deutsche Grammatik, [aber er hatte Problem mit der Rede].*

Eine andere Art von Fehler wird am Beispiel der nächsten Aussage erkenntlich. Die sich im Kontext ändernden Zeitformen verursachen Probleme. Zum Vergleich:

- (6) *Он понимал немецкоговорящих людей, но не мог высказать всё то, что хотел высказать. (On ponimal nemezkogovorjaščich ljudej, no ne mog vyskazat' vsë to, čto chotel vyskazat'.)*

- *Er versteht fast alles, aber kann nicht alles was will, sagen.*

Die von einer der Probandinnen angebotene Übersetzung wird im Präsens statt Präteritum formuliert. Syntaktisch ist der Satz fehlerhaft konstruiert und deswegen schwer nachvollziehbar. Auch lexikalisch kommt die Übersetzung dem Originaltext weniger nahe. Dies betrifft beispielsweise die Subjektangaben *немецкоговорящих людей* / *Deutsch sprechende Leute*.

In der nächsten Version ist statt des Indikativs fälschlicherweise der Konjunktiv II verwendet:

- *Er könnte deutschsprachige Leute verstehen, aber er könnte nicht alles erzählen, was er wollte.*

Möglicherweise handelt es sich hier eher um ein Problem im morphologischen Bereich als im semantischen; das Präteritum von *können* wird falsch gebildet.

Deutlicher zeigen sich Fehler im Satzbau, wenn mehrere Modalverben in Verbindung mit einem Vollverb auftreten. Zum Vergleich:

- (7) *Для этого ты должен хотеть и уметь себя развивать. (Dlja éтого ty dolžen chotet' i umet' sebja razvivat'.)*

- *Dafür, du mußt wollen und können dich selbst entwickeln.*

Zum einen ist die Stellung von *müssen* falsch, das die zweite Position im Satz einnehmen sollte. Zum anderen müssen die infiniten Modalverben *wollen* und *können* die Stellung im Nachfeld des Satzes bekommen. Der Infinitiv vom reflexiven Verb *sich entwickeln* wird dabei vorgezogen.

Wie es in Kapitel 2.2.2.1 dargestellt ist, kann das Modaladverb *должен* sowohl dem Modalverb *müssen* als auch *sollen* entsprechen. Im angegebenen Kontext steht jedoch fest, dass die Formulierung mit *müssen* glücklicher als die mit *sollen* ist:

- *Dafür sollst du wollen und können sich selber weiter zu entwickeln.*

Diese Version weist einen geringeren Grad der Notwendigkeit auf als die Formulierung mit *müssen*. Die Verwendung der Partikel *zu* könnte akzeptiert werden, wenn beispielsweise ein Subjekt eingeführt wird *Dafür musst du es wollen und können, dich weiter zu entwickeln*.

Bei der nächsten Version wird die Bedeutung des Wunsches durch das Modalverb *mögen* statt durch *wollen* übertragen, wodurch der Wille, der im Sachverhalt als für das Ziel erforderlich beschrieben ist, semantisch nicht getroffen wird:

- *Du sollst mögen und können sich weiter zu bilden*.

Weitere semantische und syntaktische Probleme bereitet ein Negationskontext:

- (8) *И не нужно бояться делать ошибки – на ошибках учатся! (I ne nužno bojat'sja delat' ošibki – na ošibkach učatsja!)*

Betrachtet wird in diesem Kontext die Wiedergabe des Modalworts *нужно* in Verbindung mit den zwei Infinitiven *бояться* und *делать* im Deutschen. Dem negierten Modalwort *не нужно* entsprechen die deutschen Äquivalente *nicht müssen* sowie *nicht brauchen* (vgl. Kap. 2.2.2.1). Bemerkenswert ist, dass nur in zwei der dreißig angebotenen Übersetzungen *не нужно* durch *nicht brauchen* übertragen wurde. Dabei trat der auch bei Muttersprachlern sprichwörtliche Fehler auf, *brauchen* ohne *zu* zu gebrauchen:

- *Man braucht nicht Angst haben, Fehler zu machen*.

Die Mehrheit der Übersetzungen wurde mittels *nicht müssen* formuliert. Hier sind ebenso Fehler im syntaktischen Bereich aufgetreten. Zum einen fällt die falsche Verwendung der Partikel *zu* auf; das Modalverb *müssen* ist – im Gegensatz zu einigen seiner Entsprechungen, etwa *verpflichtet sein* – nicht imstande, ein anderes Verb zu regieren:

- *Man muss nicht Angst zu haben, Fehler machen [...]*.

Zum anderen wird die Verbalklammer falsch gebildet, indem das infinite Verb die Stellung im Mittelfeld bekommt:

- *Man muss keine Angst haben vor gemachten Fehlern [...]*.

Beim Vergleich der hier angebotenen Übersetzungen ist es wichtig, auf die Thematik der Negation genauer einzugehen. *Du musst nicht Angst haben* und *Du musst keine Angst haben* besitzen unterschiedlichen Inhalt. So negiert die Negationspartikel *nicht* den ganzen Satz und das Negationswort *keine* verneint nur das Nomen *Angst*. Syntaktisch gesehen können beide angebotenen Versionen akzeptiert werden. Aus dem russischen Kontext heraus bezieht sich die Negation auf das Modalwort *нужно*, das dem deutschen Modaladverb *nicht nötig* entspricht. Die Interlinear-Übersetzung bietet

folgende Version an: *Es ist nicht nötig zu befürchten, Fehler zu machen.* In einer anderen Übersetzung tritt die Negation vor das finite *brauchen* und bezieht sich dementsprechend auf dieses Verb. Zum Vergleich: *Auf gar keinen Fall braucht man Angst haben, Fehler zu machen.* Durch *gar* wird die Negation noch verstärkt.

Falsch ist, *не нужно* durch die Modalverben *können*, *dürfen* oder *sollen* wiederzugeben:

- *Kann man nicht fürchten, die Fehler machen.*
- *Man darf keine Angst haben, die Fehler zu machen.*
- *Man soll keine Angst vor Fehlermachen haben.*

Syntaktisch und morphologisch falsch zeigt sich folgende Version des nächsten Satzes:

- (9) *К сожалению не каждому разрешено свободно ездить по всему миру. (K sožaleniju ne každomu razrešeno svobodno ezdit' po vsemu miru.)*
- *Leider nicht jeder darf frei in ganzen Welt gefahren.*

Die Verbalklammer ist nicht berücksichtigt, und zwar die zweite Stellung des finiten Verbs im Satz. Bei der Bildung von *dürfen* im Präsens Indikativ wird statt der Infinitivform von *fahren* das Partizip II gebraucht.

Auf die bei folgendem Übersetzungsversuch zutage tretende Verwechslung von *können* mit *kennen* oder *wissen* wurde im theoretischen Teil eingegangen (vgl. Kap. 2.1.3). Zum Vergleich:

- (10) *В любом случае, на сегодняшний день очень важно говорить на многих языках. (V ljubom slučae, na segodnjašnjij den' očen' važno govorit' na mnogich jazykach.)*
- *Auf jeden Fall, heute ist sehr wichtig viel Sprachen zu wissen / zu kennen.*

Zusammenfassend ist hier anzumerken, dass Passivkonstruktionen im Deutschen meist umgangen wurden. Interessanterweise verwendet die erste Gruppe der Probandinnen, die Au-pairs, häufiger Passivkonstruktionen als die Gruppe der ehemaligen Au-pairs. Die letzteren übersetzen das Passiv durch unpersönliche Konstruktion. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die meisten Au-pairs während der Durchführung der Tests einen Sprachkurs besucht haben. Einige davon bereiteten sich auf eine Sprachprüfung vor und frischten ihre Sprachkenntnisse regelmäßig auf. Die Ex-Au-pairs verwendeten dagegen diejenigen Kenntnisse der deutschen Grammatik, die sie am sichersten erlernt hatten. Dieser maßgebliche Einfluss der Kenntnisse in der Zielsprache – hier aufgrund der dargestellten Umstände bei den beiden Makrogruppen im grammatischen Bereich auf

unterschiedlichem Niveau – beim Übersetzungsprozess wurde bereits bei dessen schematischer Darstellung (vgl. Abb. 11) hervorgehoben.

Dies wurde auch bei Infinitivkonstruktionen deutlich, die den untersuchten Gruppen weitere syntaktische Schwierigkeiten bereiteten. Die Probandinnen beachteten eines der wichtigsten syntaktischen Charakteristika der Modalverben nicht und bildeten den Infinitiv mit der Konjunktion *zu*.

Die meisten Probandinnen verwenden immer noch die alte Rechtschreibung, vgl. z.B. in (7), und sind möglicherweise noch nicht bereit, die neue deutsche Rechtschreibung der Modalverben wahrzunehmen und umzusetzen. Es ist zu vermuten, dass sie ihre geschriebenen Sprachkompetenzen etwa durch Zeitschriften und Zeitungen sowie zeitgenössische Literatur nicht genug ergänzen.

Es traten auch unvollständige Übersetzungen auf. Einige wenige Probandinnen hatten bereits bei den ersten beiden Sätzen so große Schwierigkeiten, dass sie die Übersetzung danach sogar ganz abbrechen. Dieses Verhalten wurde ebenfalls in Abbildung 11 berücksichtigt und beschrieben. Mangelhafte Kenntnisse in der Quellsprache haben sich nicht deutlich gezeigt. Nach Ansicht der Verfasserin bereitete der Quelltext den Probandinnen keine Verständnisprobleme, da es sich um leicht zu begreifende und einfach formulierte Sachverhalte handelte. Denn das Ziel war es, die Kompetenzen beim Modalitätstransfer abzubilden. Dies wäre durch einen komplizierteren – z.B. technischen – Kontext unnötig erschwert worden.

3.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeichnen ein realistisches Bild der sprachlichen Kompetenzen der Probandinnen. Die Mädchen haben während des Au-pair-Aufenthalts enorme sprachliche Fortschritte erzielt. Diese Einschätzung der Probandinnen selbst sowie ihrer Gastfamilien teilt die Verfasserin, die diese Entwicklung aufgrund der engen Zusammenarbeit über mehrere Monate hinweg verfolgen konnte. Beispielsweise haben die Probandinnen, die die Übersetzung beim ersten Versuch erfolglos abgebrochen hatten, diese einige Monate später – wenn auch fehlerhaft – vollständig angefertigt. Auch in den am Ende der empirischen Untersuchungen stattgefundenen Gruppengesprächen konnten deutliche Fortschritte gegenüber den Einzelinterviews fünf Monate davor beobachtet werden. Die große Motivation sowie der Wunsch, sich zu verständigen und akzeptiert zu werden, helfen,

die eigenen Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten weiterzuentwickeln, die Sprachbarriere zu bewältigen und die Sprache als Handlung wahrzunehmen.

Im Vordergrund der Dissertationsschrift stehen aber nicht die erfreulichen sprachlichen Fortschritte der russisch sprechenden Deutschlernenden, sondern ihre Probleme mit deutschen Modalverben. Durch die Kombination der schriftlichen und mündlichen Tests wurde es möglich, die konkreten Schwierigkeiten im Bereich der Modalverben in der gesprochenen und geschriebenen Sprache herauszufinden. Außerdem wurde geklärt, dass die deutschen Modalverben sowohl den Anfängern als auch den Fortgeschrittenen große Schwierigkeiten bereiten. Diese Schwierigkeiten lassen sich in mehrere Problemfelder aufteilen: Es traten Fehler im semantischen, syntaktischen und morphologischen Bereich auf. Auffällig ist die Tatsache, dass derartige Probleme in der geschriebenen Sprache häufiger als in der gesprochenen anzutreffen waren. Dies könnte durch das tägliche Sprachtraining der Probandinnen, die mit der gesprochenen Sprache wegen ihres Beschäftigungsumfelds mehr zu tun haben, erklärt werden. Der erfolgreiche Kommunikationsprozess kann aber nicht nur auf der Basis der mündlichen Rede existieren, sondern entwickelt sich durch die Kombination der geschriebenen mit der gesprochenen Sprache. Daher wurde sowohl auf die Daten der schriftlichen als auch auf die der mündlichen Untersuchungen großer Wert gelegt. Die bei der Untersuchung dieser Daten gewonnenen Einblicke in die Sprachschwierigkeiten der Probandinnen fasst Abbildung 12 systematisch zusammen.

Abbildung 12: Häufig beobachtete Sprachschwierigkeiten

Semantik

Nicht-epistemische Verwendung:

1. Kein klares Unterscheiden von *müssen* und *sollen*
2. Falscher Einsatz von *nicht dürfen* und *nicht können*
3. Verwechslung der semantischen Inhalte von *können* und *kennen* sowie *wissen*
4. Probleme bei der Wiedergabe einer Empfehlung
5. Redundanz der modalen Ausdrucksmittel

Epistemische Verwendung:

6. Fehlerhaftes Ersetzen der deutschen Modalverben durch sinnuntreue Modalverben oder andere Ausdrucksmittel
7. Probleme bei der Wiedergabe eines fremden Willens bzw. einer fremden Rede

Syntax

1. Probleme bei Infinitivkonstruktionen mit der / ohne die Konjunktion *zu*
2. Falsche Wortstellung im Hauptsatz oder im Nebensatz
3. Fehlerhafte Bildung von Passivkonstruktionen
4. Schwierigkeiten beim Gebrauch der Modalverben mit zwei Infinitiven
5. Falscher Gebrauch von Perfekt- oder Modalklammern
6. Wiedergabe eines Aussagesatzes durch einen Fragesatz

Morphologie

1. Fehlerhafte Bildung der Konjugationsformen:
 2. Pers. Sg. Präsens Indikativ,
 3. Pers. Sg. Präsens Indikativ,
 3. Pers. Sg. Präteritum Indikativ,
 3. Pers. Pl. Präteritum Indikativ.
2. Falsche Verwendung des Tempus im Indikativ und Konjunktiv:
 - Präsens, Präteritum und Perfekt Indikativ,
 - würde* + Infinitiv,
 - Präteritum Konjunktiv,
 - Plusquamperfekt Konjunktiv
3. Probleme beim Genus Verbi

Quelle: eigene Darstellung, 2005.

Abbildung 12 zeigt deutlich, welche Sprachprobleme bei der Verwendung der Modalverben auf der semantischen, syntaktischen und morphologischen Ebene auftauchen. Die Ursachen dafür sind unterschiedlich: Zum einen sind die semantischen

und grammatischen Eigenschaften, insbesondere die Besonderheiten der Modalverben, in der Anfangsphase nicht genügend erlernt worden. Zum anderen spielt der Einfluss der Muttersprache (hier: Russisch) eine große Rolle. Dahin gehend lassen sich die Fehlertypen weiter differenzieren (vgl. Abb. 13 bzw. 14).

Abbildung 13: *Besonderheiten der deutschen Modalverben illustrierende Fehler*

1. Falsche Wortstellung der Modalverben im Haupt- und Nebensatz
2. Fehlerhafte Bildung der Konjugationsformen
3. Gebrauch der Modalverben in Verbindung mit *zu* + Infinitiv

Quelle: eigene Darstellung, 2005

Abbildung 14: *Für die russisch sprechenden Deutschlernenden spezifische Fehler*

1. Aus dem Russischen übernommener Satzbau bzw. Wortstellung
2. Falscher Passivgebrauch
3. Fehlerhafte Bildung der Konjunktivformen
4. Fehler bei der Wiedergabe einer fremden Rede
5. Verwechslung der semantischen Inhalte von *können* und *kennen* sowie *wissen*

Quelle: eigene Darstellung, 2005

Eine Kategorisierung all dieser Fehlertypen in schwere und leichte Fehler läuft Gefahr, stark subjektiv zu sein. Objektiv gesehen sind wohl diejenigen Fehler am schwerwiegendsten, die zu echten Verständnisproblemen bzw. Missverständnissen führen. Demzufolge könnte man die grammatischen als leichte Fehler bezeichnen, während die semantischen einen gravierenden Einfluss auf den Inhalt der Aussage ausüben und sich daher als grobe Fehler einordnen lassen.

Auf diese vielfältigen empirischen Erkenntnisse und auch auf die Ergebnisse des theoretischen Teils der Arbeit soll bei den nun folgenden didaktischen Überlegungen zur besseren Vermittlung der deutschen Modalverben im Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden.

4 Didaktische Konzeption

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die *nicht-epistemischen* und *epistemischen* Lesarten der deutschen Modalverben detailliert dargestellt. Es wurde darauf hingewiesen, dass Unterschiede innerhalb der jeweiligen Lesart – ihre Nuancierungen bei konnotativen Überschneidungen – sowie zwischen diesen Lesarten nur mit Hilfe von Kontexten verdeutlicht werden können (vgl. Kap. 2.2). Außerdem haben die in den empirischen Untersuchungen gewonnenen Ergebnisse gezeigt, dass besonders Einzelsätze (ohne Kontext) den russisch sprechenden Probandinnen Probleme bei der Verwendung der deutschen Modalverben bereiteten. Dies wurde sowohl bei den Fragestellungen während der Einzelinterviews als auch bei den schriftlichen Aufgaben, z.B. der Umformung von Sätzen, festgestellt (vgl. Kap. 3.2.1.2-3.2.2.2).

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen und unter Berücksichtigung der mittels der empirischen Untersuchungen erarbeiteten Fehlertypen will dieses Kapitel eine didaktisch-methodologische Konzeption zur erfolgreichen Vermittlung der deutschen Modalverben im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ darstellen. Zunächst werden verschiedene Lehr- und Übungsbücher zu dieser Thematik in Kapitel 4.1 angesprochen. Aus der positiven und negativen Kritik dieser Werke heraus werden die Grammatik- und Wortschatzarbeit sowie die Text- und Kommunikationsproduktion bezogen auf die Muttersprache in Kapitel 4.2 systematisiert. Ein besonderer Akzent wird auf die Vermittlung der deutschen Modalverben auf fortgeschrittenem Niveau gesetzt, da deren grammatische Besonderheiten und semantische Vielfalt auf dem Niveau der Grundstufe nicht umfassend behandelt werden können (vgl. dazu Kap. 4.3).

4.1 Vermittlung der deutschen Modalverben in Lehr- und Übungsbüchern: Kritik und erste didaktische Überlegungen

Heute gibt es sowohl auf dem russischen als auch auf dem deutschen Markt umfassende Literatur zum Erlernen einer Fremdsprache. Die Lehr- und Übungswerke sehen äußerlich viel versprechend aus, enthalten oft audiovisuelle Hilfsmittel, sind graphisch meist originell gestaltet. Laien bleibt jedoch vor dem Kauf solcher Bücher häufig unklar, welche davon wirklich zuverlässig sind. Auf den ersten Blick ist es schwierig zu erkennen, ob in den Lehrwerken professionelle didaktische Methoden angewendet worden sind oder nicht. Manchmal fehlen Angaben zum Sprachniveau und Alter der Zielgruppe sowie zum Lehrzweck. Nun steigen im Laufe des Erlernens einer

Fremdsprache Frust und Abneigung aber besonders, wenn der Benutzer auftauchenden Fragen unvorbereitet und damit hilflos gegenüber steht.

Kritisch zu betrachten sind bei den Lehrmethoden z.B. Lückenaufgaben, die im morphologischen und syntaktischen Bereich – beispielsweise für das Training der Flexions- oder Satzstrukturformen – eine vorteilhafte Rolle spielen können, jedoch für das Erlernen der semantischen Inhalte der Modalverben unbedeutend und schlicht zu unübersichtlich sind (vgl. dazu Abb. 15).

Abbildung 15: Übung zum Modalverbgebrauch (müssen, sollen, dürfen)

Übung A

(müssen, sollen, dürfen)

12. Kinder ... diesen Film nicht sehen.

Quelle: inlingua, 1988: 141.

Die Aufgabe besteht darin, den Satz durch die Modalverben *müssen*, *sollen* oder *dürfen* zu ergänzen. Unter unterschiedlichen Kontextbedingungen lassen sich sowohl *dürfen* als auch *sollen* und *sollten* einsetzen:

- (1) Kinder dürfen diesen Film nicht sehen.
- (2) Kinder sollen / sollten diesen Film nicht sehen.

Die Variante (1) bringt durch *nicht dürfen* ein Verbot zum Ausdruck: *Kinder dürfen diesen Film nicht sehen, weil der Film unter 16 Jahren nicht geeignet ist*. Variante (2) kann man im Sinne einer Empfehlung seitens eines Dritten bzw. des Sprechers verstehen: *Es wäre besser, wenn Kinder diesen Film nicht sähen*.

Die Möglichkeit, das Beispiel mit *müssen* zu ergänzen, ist auch nicht ausgeschlossen:

- (3) Kinder müssen diesen Film nicht sehen.

Diese Variante lässt sich im Sinne einer *Nicht-Notwendigkeit* interpretieren: *Kinder müssen diesen Film sehen. – Nein, müssen sie nicht. Es ist nicht notwendig, dass Kinder diesen Film sehen*.

Abgesehen davon sind die Modalverben *wollen*, *können* und *mögen* ebenso imstande, den Satz zu vervollständigen:

- (4) Kinder wollen diesen Film nicht sehen.
- (5) Kinder können diesen Film nicht sehen.
- (6) Kinder mögen diesen Film nicht sehen.

Das verneinte *wollen* in Beispiel (4) ist zu verstehen als *Kinder wünschen nicht, diesen Film zu sehen*. Variante (5) drückt eine *Nicht-Möglichkeit* aus: *Kinder können diesen Film nicht sehen, weil sie beispielsweise kein Fernsehgerät haben oder zu dieser Zeit schlafen*. In Beispiel (6) wird durch *nicht mögen* ein fehlendes Lustgefühl vermittelt.

Durch diese Ersatzprobe wurde deutlich, dass es nicht genügt, die Bedeutung und Verwendung der Modalverben auf Lückentestbasis ohne Kontext zu üben und zu verstehen versuchen.

Ansatzpunkt für die folgenden kritischen Anmerkungen ist ein Lehr- und Übungsbuch von Buscha/Linthout (2000). Die Autorinnen wenden sich an Lernende mit Deutschkenntnissen auf fortgeschrittenem Niveau, die ihren Wortschatz und ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern sowie ihre Grammatikkenntnisse vertiefen möchten (vgl. Buscha/Linthout 2000: 9).

Bezogen auf den Modalverbbereich sind Schwachstellen schon im Teil über Hinweise zur Grammatik von *können*, *wollen*, *müssen*, *sollen*, *mögen* und *dürfen* zu erkennen (vgl. Buscha/Linthout 2000: 62 ff). Die Bedeutungen der Modalverben werden anhand von Beispielen und kurzen Kommentaren dargestellt. Dies weist darauf hin, dass die Zielgruppe sehr eng gefasst ist und aufgrund ihrer fortgeschrittenen Sprachkenntnisse wahrscheinlich keine weiteren Erklärungen zur Grammatik oder kein anderes Lehrmaterial benötigt, um die Modalverben problemlos reproduzieren zu können.

Durch die Einführung von Entsprechungen, die Buscha/Linthout (2000: 62 ff) als *Synonyme* bezeichnen, wollen sie den Umformungsvorgang der Modalverben in *epistemischer* (hier: *sprecherbezogener*) Verwendung leichter nachvollziehbar machen. Eine derartige Konzeption kann gewisse Verwirrungen beim Verwenden der Modalverben verursachen, weil die angegebenen Sätze mit Modalverben und deren *Synonyme* (siehe Abb. 16) nicht imstande sind, die semantischen Unterschiede der Modalverben klar herauszustellen.

Abbildung 16: Bedeutung der Modalverben

1. Modalverben in sprecherbezogener (subjektiver) Bedeutung und ihre Synonyme

Der Sprecher weiß etwas nicht hundertprozentig:

<i>Das mag stimmen.</i>	Vermutung	eventuell/möglicherweise/vielleicht
<i>Er kann/könnte noch auf dem Sportplatz sein.</i>	Vermutung	möglicherweise/vielleicht/vermutlich/ es ist denkbar/es ist möglich
<i>Das Ereignis dürfte/wird 10 Jahre zurückliegen.</i>	Vermutung	wahrscheinlich/vieles spricht dafür/ sicherlich
<i>Die Angaben müssen stimmen.</i>	Vermutung	höchstwahrscheinlich/ich bin mir ziemlich sicher
<i>Er muss an der Besprechung teilgenommen haben.</i>	Schluss- folgerung	sicher/zweifellos/ganz bestimmt/ für mich steht fest
<i>Er kann das nicht gewusst haben.</i>	Schluss- folgerung	sicher nicht/mir scheint unmöglich/es ist unvorstellbar

Der Sprecher gibt mit einer gewissen Distanz wieder,
was er gehört/gelesen oder eine andere Person gesagt hat:

<i>Die Steuern sollen erhöht werden.</i>	Weitergabe einer Information	ich habe gehört/gelesen/in der Zeitung stand/nach einer Meldung
<i>Der Schauspieler soll sehr krank sein.</i>	Weitergabe eines Gerüchts	man sagt/behauptet/jemand hat mir erzählt/angeblich/Gerüchten zufolge
<i>Er will den Überfall nicht begangen haben.</i>	Weitergabe einer Behauptung	er sagt über sich selbst/er gibt vor/ angeblich hat er

Der Sprecher hält für ratsam, empfehlenswert
oder ein anderes Verhalten für angebracht:

<i>Du solltest einen Arzt konsultieren.</i>	Empfehlung	es wäre empfehlenswert/ratsam/ besser, wenn du .../ich an deiner Stelle würde...
--	------------	--

*Hervorhebungen im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.

Quelle: Buscha/Linthout, 2000: 62.

Buscha/Linthout (2000) präsentieren in Abbildung 16 die Modalverben unter drei Gesichtspunkten die Einstellung des Sprechers betreffend. Zum einen handelt es sich um eine Vermutung oder Schlussfolgerung, die durch *mögen*, *können*, *werden* sowie *müssen* im Indikativ, aber auch durch *dürfen* und *können* im Konjunktiv II realisiert werden. Zum anderen werden *sollen* und *wollen* als Ausdrucksmittel zur Wiedergabe einer Information, eines Gerüchts oder einer Behauptung verwendet. Schließlich stellen die Autorinnen *sollen* im Konjunktiv II separat von den anderen Bedeutungsmöglichkeiten der Modalverben als Ausdruck einer Empfehlung dar.

Buscha/Linthout (2000) versuchen, semantische Überschneidungen von Äußerungen mit Modalverben durch Umschreibungen, beispielsweise durch Adverbien zu klären (vgl. Abb. 16). Die Aufzählung semantischer eng beieinander liegender *Synonyme* (etwa bei der Vermutungsbedeutung) ist für Nicht-Muttersprachler zumindest auf den ersten Blick verwirrend. Es findet sich nirgends, auch nicht außerhalb der Tabelle, der explizite Hinweis, dass es sich um unterschiedliche Stärkegrade z.B. der Vermutung handelt. Orientiert man sich an den angegebenen Bedeutungen in der mittleren Spalte, kann es ebenfalls zu Missverständnissen kommen. Beispielsweise kann die *Wiedergabe einer Behauptung* (hier bei *wollen* angeführt) auch durch *sollen* in *epistemischer* Verwendung erfolgen. Der springende Punkt, nämlich dass bei *wollen* das Subjekt eine Behauptung sich selbst betreffend äußert (vgl. dazu Kap. 2.2.2.2), versteckt sich in den *Synonymen* in der letzten Spalte. Noch mehr als bei der Vermutungsbedeutung wird bei der Wiedergabe einer fremden Äußerung eine Angabe zum Grad der Distanzierung seitens des Sprechers vermisst. Die drei Beispiele äußern – wie im Empirieteil an anderen Kontexten (vgl. Kap. 3.2.2.2) erarbeitet wurde – unterschiedliches Vertrauen des Sprechers in die Information und werden dennoch gemeinsam unter den Begriff *mit einer gewissen Distanz* kategorisiert. Hier wird nach Meinung der Verfasserin deutlich, dass eine verständliche Vermittlung der Semantik der Modalverben in ihrer ganzen Komplexität nur mit aussagekräftigen, situationsbezogenen Kontexten möglich ist.

Nach dieser *Grammatikerklärung* (siehe Abb. 16) wird angeboten, Satzbildungs- sowie Ergänzungsübungen anzufertigen. Diese Übungen sollen die Grammatikkompetenzen der ausländischen Deutschlernenden festigen. Als Beispiel findet sich in Abbildung 17 eine Übung zur Vermutungsbedeutung.

Abbildung 17: Übung zur Vermutungsbedeutung der Modalverben

2. Bilden Sie Sätze mit Vermutungsbedeutung.

0. Gefäß – ca. 2000 Jahre

Das Gefäß dürfte ca. 2000 Jahre alt sein.

1. Fahrrad – entwendet worden

.....

2. er – gleich kommen

.....

Quelle: Buscha/Linthout, 2000: 64 f.

Kritik lässt sich schon am einführenden Satz 0. mit dem Modalverb *dürfte* als Musterlösung üben. Der Satz kann mit Hilfe anderer Modalverben ebenso sinnvoll vervollständigt werden:

(7) *Das Gefäß kann ca. 2000 Jahre alt sein.*

(8) *Das Gefäß mag ca. 2000 Jahre alt sein.*

(9) *Das Gefäß muss ca. 2000 Jahre alt sein.*

Ähnliches gilt für alle in dieser Übung angeführten Sätze (vgl. Bsp. 1-2 in Abb. 17). Das Problem in diesem Fall besteht darin, dass mehrere Modalverben in der Lage sind, unter bestimmten Kontextbedingungen eine Vermutung zu äußern. Auf eine Vielzahl von Lösungen bei manchen Übungen weisen die Autorinnen selbst hin, ohne zu erläutern, unter welchen Bedingungen dies möglich ist (vgl. Buscha/Linthout 2000: 185 ff). Das deutet auf die zweifelhafte Methodik der Übungen hin, und man kann hier nicht von einer *Nachvollziehbarkeit* und *Reproduzierbarkeit* der Übungen sprechen.

Besondere Aufmerksamkeit schenken Buscha/Linthout (2000) der Umformung von Sätzen. Eine der schriftlichen Aufgaben der empirischen Untersuchungen des Dissertationsvorhabens basierte auf diesen Übungen (vgl. Kap. 3.2.2 sowie 8.3). Auch hier konnten Lücken bei Buscha/Linthout (2000: 78) festgestellt werden, wie etwa an folgendem Satz sichtbar wird:

(10) *Nach langer Wartezeit durften sie endlich das Land verlassen.*

Nach Meinung der Verfasserin ist *dürfen* hier nicht nur als Erlaubnis oder Möglichkeit zu verstehen, sondern vermittelt über diese objektive Aussage hinaus eine klare Stellungnahme des Sprechers, der seiner Erleichterung über die Erlaubnis und seiner

Empörung über die lange Wartezeit Ausdruck verleiht. Dieser subjektive Aspekt wird vor allem durch das Adverb *endlich* erreicht. Die Autorinnen bieten folgende Paraphrasierung für Satz (10):

- (11) *Nach langer Wartezeit wurde es ihnen gestattet, das Land zu verlassen.*

Diese Umformulierung ohne Verwendung von *endlich* weist deutlich darauf hin, dass der Sprecherbezug von den Autorinnen nicht wahrgenommen und der Satz rein *nicht-epistemisch* verstanden wurde.

Wie schon in Kapitel 3.2.2 erwähnt mussten deutsche Studierende als Kontrollgruppe befragt werden, um die Korrektheit der Ergebnisse einer der schriftlichen Aufgaben verifizieren zu können. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, zusätzliche Materialien anzuwenden, was offensichtlich gegen dieses Lehrwerk spricht. Zum Vergleich:

- (12) *An wen denkt er jetzt wohl?*

Die von Buscha/Linthout (2000: 217) angebotenen Lösungen sind:

- (13) *An wen mag er jetzt denken?*

- (14) *An wen kann er jetzt denken?*

- (15) *An wen könnte er jetzt denken?*

Von der Kontrollgruppe wurden zusätzliche Varianten vorgeschlagen:

- (16) *An wen dürfte er jetzt wohl denken?*

- (17) *An wen wird er jetzt wohl denken müssen?*

- (18) *An wen wird es wohl denken?*

- (19) *Ich möchte wissen, an wen er jetzt denkt?*

Diese Alternativen wurden bereits im empirischen Teil ausführlich bewertet (vgl. Kap. 3.2.2). Im Gegensatz zur deutschen Kontrollgruppe verzichteten die Autorinnen außerdem bei ihren Lösungsvorschlägen auf die Modalpartikel *wohl*. Auch diesbezüglich wurde in den empirischen Untersuchungen gezeigt, wie harmonisch sich *wohl* in Verbindung mit *dürfen*, *müssen*, *können*, *mögen* oder *werden* verhält: Die Lebendigkeit und Flüssigkeit in Beispiel (12) gehen dadurch bei der Umformung nicht verloren. Dass die Modalpartikel in den Lösungsvorschlägen von Buscha/Linthout (2000) weggelassen wird, ist auch didaktisch unglücklich. Die Deutschlernenden können dadurch zu falschen Schlüssen kommen und die Modalpartikeln als Paraphrasen der Modalverben oder als Redundanzelemente und nicht als Verstärkungs- oder Verknüpfungsmittel betrachten. Mängel der gleichen Art wurden im theoretischen Teil in Kapitel 2.1.3 auch bei den Standardgrammatiken beobachtet.

Insgesamt kann zu Buscha/Linthout (2000) festgehalten werden, dass die didaktische Konzeption auf den ersten Blick sinnvoll und zweckmäßig erscheint, bei genauerer

Betrachtung aber auf einige in der sprachlichen Praxis auftretenden Probleme nicht ausreichend vorbereitet. Derartige Probleme wurden im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich beleuchtet und können als Ergänzung für einen gelungenen didaktischen Ansatz hinzugezogen werden.

Als Vater der Unterrichtsmethodik und Didaktik für „Deutsch als Fremdsprache“ gilt Heinz Griesbach. Sein Lehrbuch *Der deutsche Sprachgebrauch* (2003) richtet er hauptsächlich an Lehrer des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts. Griesbach (2003) versucht, den Lernstoff unter Berücksichtigung bereits bestehender Grundstufenkenntnisse einzuführen, und betont die Wichtigkeit kontrastiver Unterrichtsarbeit, um die sprachwissenschaftlichen Erscheinungen der Fremdsprache adäquat mit der Muttersprache vergleichen zu können.

Im Rahmen der Modalitätsthematik werden die semantischen Differenzierungen der Modalverben detailliert behandelt. Ausgehend vom Subjekt weist der Autor auf die unterschiedlichen inhaltlichen Aufgaben jedes Modalverbs hin. Das eindeutige Problem in der Darstellung liegt darin, dass der Autor die Modalverben voneinander isoliert betrachtet. Für jedes Modalverb werden mögliche Bedeutungen genannt und an Beispielen illustriert. Aufgrund der zahlreichen Bedeutungsüberschneidungen ergeben sich zwangsläufig Ähnlichkeiten bei den Beispielen zu verschiedenen Modalverben. In Abbildung 18 hat die Verfasserin einige von Griesbach angeführte Beispielsätze zur Bedeutung von *wollen* bzw. *sollen* (vgl. Griesbach 2003: 173, 181 f.) zusammengefasst.

Abbildung 18: *Bedeutungsvarianten von wollen und sollen*

Wir **wollen** nächstes Jahr nach Frankreich **fahren**.

Jemand beabsichtigt (hat die Absicht), etwas zu tun.

Jemand hat den Plan, etwas zu tun.

Jemand hat sich entschlossen (hat den Entschluss gefasst), etwas zu tun.

Das Konzert **soll** nächsten Montag **stattfinden**.

Es ist beabsichtigt (vorgesehen, geplant), dass das geschieht.

Man hat die Absicht (den Plan), das zu tun oder durchzuführen.

Günter **will** dem Mädchen wieder **begegnen**.

Jemand wünscht sich, dass etwas geschieht.

Jemand hat den Wunsch, dass etwas zustande kommt oder das so ist.

*Günter möchte eine Frau heiraten, die schön und reich **sein soll**.*

Jemand hat den Wunsch, dass einer (etwas) so ist.

*Hervorhebung durch farbige Markierung im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin

Quelle: Griesbach, 2003: 173, 181 f.

Derart ähnliche Textbeispiele lassen bei Deutschlernenden den Eindruck entstehen, dass die betreffenden Modalverben – hier *wollen* und *sollen* – synonym ersetzbar sind. Sicher sind die Modalverben in einigen Bedeutungsvarianten miteinander verwandt; dies wurde im Theorieteil detailliert gezeigt (vgl. Kap. 2.2.2-2.2.2.3). Dennoch sind sie keineswegs synonym. Der unterschiedliche Sprecherbezug kann bei den vorliegenden Beispielen nur andeutungsweise erahnt werden *Jemand beabsichtigt / Es ist beabsichtigt [...]*, hätte jedoch leicht deutlicher gemacht werden können, beispielsweise durch ein Aufgreifen des Subjekts im erläuternden Satz bei *wollen*: *Günter beabsichtigt [...]*. Darüber hinaus ist die Interpretation von *sollen* als Wunsch fragwürdig, da diese Bedeutung im letzten angebotenen Beispielsatz eher aus dem anderen Modalverb *möchte* resultiert.

Weitere Überschneidungen ergeben sich bei *müssen* und *sollen* in einer Empfehlungsaussage (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19: Bedeutungsvarianten von *müssen* und *sollen*

*Du **musst** wirklich einmal auf Urlaub **fahren**.*

Es ist dringend zu empfehlen, dass jemand das tut. Es gehört sich nicht (es ist nicht recht), dass jemand das tut oder dass so etwas geschieht.

*Du **solltest** einmal zum Arzt **gehen**.*

Der Sprecher empfiehlt, das zu tun. Er empfiehlt, dass das geschieht. Es wäre gut (schön, vorteilhaft), wenn man das täte oder das geschähe.

*Hervorhebung durch farbige Markierung im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.

Quelle: Griesbach 2003: 179, 182.

Bei einer derartigen Interpretation von Griesbach (2003) können ausländische Deutschlernende wiederum die durchaus verständlichen Fragen stellen, ob diese Modalverben als Äquivalente betrachtet werden können, ob sie eine detaillierte kontrastive Auseinandersetzung erfordern oder ob es sich um fremdsprachendidaktische

Lücken handelt. Hier fehlen Angaben zum Stärkegrad der Empfehlung, wie sie sich in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 2.2.2.1 finden.

Obwohl der Autor erwähnt, dass der tatsächliche Inhalt der Modalverben oft nur durch den Zusammenhang oder die Sprechsituation gegeben ist, werden bei den Übungsaufgaben ausschließlich Einzelsätze zur Verfügung gestellt (vgl. Griesbach 2003: 172 ff).

Insgesamt erscheint die Darstellung sehr unübersichtlich. Vergleiche der Bedeutungen unterschiedlicher Modalverben fallen aufgrund der isolierten Behandlung schwer. Es besteht die Gefahr, dass falsche Schlüsse bezüglich der Ersetzbarkeit der Modalverben gezogen werden. Hier fehlt eine klare Abgrenzung der Modalverben an den jeweiligen Kontaktpunkten voneinander, was ihre semantischen Inhalte und Schattierungen betrifft.

Im Weiteren wird empfohlen, sich den Inhalt der Modalverben mit Hilfe der Übersetzung in der Muttersprache einzuprägen. Griesbach (2003) legt überhaupt großen Wert auf die Übersetzung, so auch beim Gebrauch der Modalglieder oder der Konjunktivformen (vgl. Griesbach 2003: 106, 86).

Welche Rolle sollen Übersetzungsverfahren im Fremdsprachenunterricht tatsächlich spielen? Wie in Kapitel 3.2.3.1 erwähnt stellt die Übersetzung für die kontrastive Linguistik einen bedeutenden Gegenstand der Erforschung dar. Übersetzungen werden im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ als eines der Mittel zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Form einer Übung verwendet. Diese Übungen sollten jedoch nicht im Zentrum des Fremdsprachenunterrichtes stehen, sondern schrittweise als Ergänzungsmittel verwendet werden. Zum Beispiel können im Grundstufenunterricht Einzelsätze – etwa zur Verdeutlichung der semantischen Inhalte der Modalverben – durchaus hilfreich sein. Im Unterricht für Fortgeschrittene wird dagegen empfohlen, zum besseren Verständnis und zur besseren Differenzierung des Gebrauchs der Modalverben Beispiele in der kontextuellen Form anzuführen (vgl. dazu Kap. 4.3).

Grammatik mit Sinn und Verstand von Rug und Tomaszewski (2001) versucht, modale Inhalte der Modalverben kontextuell darzustellen und sie unter zwei Aspekten zu erläutern. Expliziter als Weinrich (2005) sprechen die Autoren zum einen über die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat und zum anderen über die Beziehung des Sprechers zum Inhalt des Satzes (vgl. Rug/Tomaszewski 2001: 11 ff). Damit wird ein

deutlicher Unterschied zwischen *nicht-epistemischer* und *epistemischer* Verwendungsart der Modalverben aufgezeigt.

Lernschwierigkeiten können dennoch auf Grund der unklaren Abgrenzung in den Interpretationsmöglichkeiten aufkommen. Es wird beispielsweise kein eindeutiger Unterschied zwischen den Modalverben *nicht dürfen* und *nicht sollen* im *nicht-epistemischen* Gebrauch vermittelt (vgl. Abb. 20).

Abbildung 20: Bedeutungsvarianten von nicht dürfen und nicht sollen

<i>nicht dürfen</i>
Etwas ist verboten/untersagt/nicht gestattet/nicht erlaubt
<i>nicht sollen</i>
Es ist verboten/untersagt etc.

*Hervorhebung durch farbige Markierung im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.

Quelle: Rug/Tomaszewski 2001: 12.

Einen sicheren Bedeutungsunterschied findet man weder in den Kontexten noch in den Übungsaufgaben, die auf diesen Kontexten basieren (vgl. dazu Rug/Tomaszewski 2001: 10-22).

Zusammenfassend nach dieser exemplarischen Analyse vorhandener Lehr- und Übungsbücher zur Vermittlung der deutschen Modalverben ist zu betonen, dass Lückentests und Umformungsübungen, Übersetzungen und Grammatikkenntnisse allein nicht zum Beherrschen einer Fremdsprache auf höherem Niveau führen können. Daher erschien es der Verfasserin notwendig, zusätzliche Lehrmaterialien auszuarbeiten, die das folgende Kapitel präsentiert.

4.2 Die deutschen Modalverben im Unterricht: Methodische Reflexion unter Berücksichtigung des Russischen

Im Hinblick auf kontrastive Untersuchungen muss man festhalten, dass es im Russischen keinen fest gefügten Begriff *Modalverben* gibt (vgl. Kap. 1.2). Daher scheint es plausibel, den Terminus im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ neu einzuführen

und eine Definition der Modalverben zu geben. Dies stellt den Ausgangspunkt zur Modalitätsproblematik dar.

Auf dieser Basis können die Rolle sowie die Funktionen der deutschen Modalverben deutlicher gemacht werden (vgl. dazu auch Kap. 2.2). In Bezug auf die Unterscheidung verschiedener Modalitätsarten der Modalverben lassen die empirischen Befunde unterschiedliche Meinungen zu: Einige Autoren z.B. in den Untersuchungen an norwegischen Deutschlernenden legen keinen großen Wert darauf, die Modalverben nach *nicht-epistemischer* und *epistemischer* bzw. *objektiver* und *subjektiver* Verwendungsweise einzuteilen (vgl. Leirbukt 1990: 65, Lindemann 1990: 81). Andere hingegen z.B. in den Untersuchungen an kamerunischen Kontexten deuten die Notwendigkeit an, die beiden Verwendungsweisen abzugrenzen (vgl. Mekuatse 2002: 188).

Die in der vorliegenden Arbeit aus den empirischen Untersuchungen gewonnenen Daten stellten exemplarisch dar, dass es den russisch sprechenden Probandinnen schwer fällt, *nicht-epistemische* und *epistemische* Lesarten semantisch klar voneinander abzugrenzen, besonders dann, wenn auf keinen Kontext Bezug genommen wird. Diese Probleme im semantischen Bereich offenbarten sich teilweise auch durch Mängel an syntaktischen Kenntnissen, etwa im Bereich der Perfekt- und Modalklammer.

Aus diesen Konsequenzen heraus ist es empfehlenswert, die *nicht-epistemischen* und *epistemischen* Lesarten der Modalverben unter Berücksichtigung der Muttersprache (hier: Russisch) zu vermitteln. Beispielsweise werden *epistemische* Verwendungen, die sich nicht durch die russischen Modalverben wiedergeben lassen, durch andere Sprachmittel im Russischen oder Paraphrasen im Deutschen übertragen (vgl. dazu näher Kap. 2.2.2.1-2.2.2.2 und 3.2.2.2). Der Spezifizierungsgrad der affirmativen und negativen Inhalte soll dabei mitberücksichtigt werden. Dies ermöglicht auch, die unterschiedlichen Ausdrucksmittel der Modalität gemeinsam und damit das Modalfeld im Überblick zu betrachten (vgl. auch Kap. 2.2.2.3). Zum Vergleich:

- (1) *Er dürfte den Termin vergessen haben.*
- (2) *Wahrscheinlich hat er den Termin vergessen.*
- (3) *Es scheint so, als ob er den Termin vergessen hat.*

Diese Vorgehensweise kann ausländischen Deutschlernenden helfen, ihren Wortschatz intentional zu ergänzen und ihr Sprachgefühl weiterzuentwickeln.

Eine weitere Möglichkeit, die Ausdruckskraft zu vertiefen, den Wortschatz zu erweitern und den Modalverb-Bereich aus einer anderen Perspektive zu erleben ist die

Wortbildungslehre. Obwohl diese Thematik in den Lehrwerken in Bezug auf die Modalverben so gut wie nie angesprochen wird, ist es nicht außer Acht zu lassen, dass diese Gruppe von Verben imstande ist, sich in andere Wortarten umzuwandeln. Dieses Verfahren wird sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache verwendet.

Hier sollte betont werden, dass ausschließlich die Modalverben der *nicht-epistemischen* Lesart die Fähigkeit haben, ein neues Sprachzeichen zu bilden:

- (4) *Sein Können war wirklich sehr fragwürdig!*
- (5) *Dieses dauernde Müssen ertrage ich nicht mehr!*

Das *fragwürdige Können* in Beispiel (4) lässt sich als fachliche Unfähigkeit interpretieren. *Müssen* signalisiert in Beispiel (5) eine drückende Last.

Die Modalverb-Wortbildung beschränkt sich nicht auf das Konversionsverfahren, sondern erfährt weitere Wortbildungstypen wie etwa Komposition oder Derivation:

- (6) *Dein dauerndes Biertrinkenmüssen macht mich wahnsinnig.*
- (7) *Die ungewollte Tatsache war plötzlich real.*

Obwohl ein bilateraler semasiologischer Vergleich für zwei nicht nah verwandte Sprachen wie Russisch und Deutsch ausgeschlossen ist, können dennoch die russische und deutsche Wortbildungslehre gegenübergestellt werden. Die Untersuchung der Einzelsprachen zeigt eine Gemeinsamkeit in der Funktion sowie in der semantischen Organisation des russischen und deutschen Wortbildungssystems auf.²⁰

Besonders charakteristisch ist für die russische Wortbildung ein Ableitungsverfahren. So werden die Grundformen durch affixale Morpheme determiniert:

- (8) *У меня нет никакого желания это с тобой обсуждать. (U menja net nikakogo želanija èto s toboj obsuždat'.)*
 - *Ich habe keine Lust, das mit dir zu diskutieren.*
- (9) *Он за что не возьмётся, у него всё с рук валится. Ну как можно быть таким неумёхой. (On za čto ne voz'mětsja, u nego vsë s ruk valitsja. Nu kak možno byt' takim neumëchoj.)*
 - *Ihm fällt alles aus den Händen, egal, woran er sich macht. Ach, wie kann man so ungeschickt sein.*
- (10) *Здесь я чувствую себя нежеланным. Здесь я нежеланный гость. (Zdes' ja čuvstvuju sebja neželannym. Zdes' ja neželannyj gost'.)*
 - *Hier fühle ich mich unerwünscht. Hier bin ich ein unerwünschter Gast.*

²⁰ Die Wortbildung im Russischen und Deutschen dient dazu, die Wortschatzkapazität zu erweitern, neue Sprachzeichen mittels Lexemen und Morphemen zu produzieren. Dabei kann das neue Sprachzeichen unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten wie etwa *Motiviertheit* und *Demotiviertheit* erfahren (vgl. Weinrich 2005: 914).

(11) *По щучьему велению, по моему хотению [...]. (Po ščuč'emu veleniju, po moemu choteniju [...].)*

– *Auf den ersten Wunsch hin [...].*

Näher wird hier auf die kontrastive Analyse des Wortbildungssystems nicht eingegangen, da diese Thematik außerhalb des Rahmens der in dieser Dissertationsschrift gesetzten Ziele steht.

Die morphologischen und syntaktischen Eigenschaften der Modalverben werden traditionellerweise mit den Vollverben kontrastiert, um ihre Besonderheit zu akzentuieren (vgl. Bury 2000: 56 ff, Engel 2002: 90 ff, Heilmann 2002: 39 ff). Es hängt im Wesentlichen von der Zielgruppe des Autors ab, wie weit er dabei geht. Die Beachtung einiger Aspekte, wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen in Kapitel 3 gezeigt haben, ist jedoch unverzichtbar. Es handelt sich um die Inkorporationsverfahren der Grammatikklammer:

(12) *Sie hat diesen Film sehen wollen.*

(13) *Sie will diesen Film gesehen haben.*

Die Beschäftigung mit dieser Thematik demonstriert nicht nur eine syntaktische Spezifizierung, sondern auch eine semantische Nuance bei der Verwendung der Modalverben: Das Modalverb *wollen* behält im Beispiel (12) seine *nicht-epistemische* Bedeutung von Absicht bzw. Wunsch. Bei einer Inkorporation der Perfektklammer in die Modalklammer in Beispiel (13) hingegen wird das Modalverb *wollen* auf die *epistemische* Bedeutung einer Behauptung eingeschränkt.

Übergangen wird bei einigen Autoren in diesem Zusammenhang der morphologische Aspekt. Dieser kritikwürdige Punkt wurde im theoretischen Teil der Arbeit bezogen auf Eisenberg et al. (1998), Engel (2002) und Weinrich (2005) angesprochen (vgl. Kap. 2.1.3). Der Unterschied zwischen den Beispielen (12-13) liegt sowohl in der Bedeutung und im Satzbau als auch im Tempus. Die Behauptung in (13) wird in der Gegenwart aufgestellt und bezieht sich auf einen in der Vergangenheit liegenden Sachverhalt. Im Russischen kann dieser Unterschied ausschließlich mittels der Lexik wiedergegeben werden, beispielsweise für (13) durch ein Verb der Behauptung und nicht durch ein Verb des Wunsches wie in Beispiel (12) (vgl. dazu auch Kap. 2.2.2).

Die Konjunktivformen benötigen bei der Vermittlung der deutschen Modalverben eine auf die russische Zielgruppe fokussierte Darstellung. Im Laufe der empirischen Untersuchungen wurde festgestellt, dass die russisch sprechenden Deutschlernenden große Probleme beim Konjunktivgebrauch hatten (vgl. Kap. 3.2.2.2). Die Schwierigkeiten

können am großen Kontrast bei der Bildung der Konjunktivformen im Deutschen und Russischen liegen (vgl. mehr dazu Kap. 2.1.3). Es besteht jedoch kein grundsätzliches Problem, den deutschen Konjunktiv erfolgreich zu erlernen und zu verwenden. Die beobachteten Schwierigkeiten bei der Verwendung des Konjunktivs sind höchstwahrscheinlich vielmehr darin begründet, dass sich der deutsche Konjunktiv durch paraphrasierte Ausdrucksmöglichkeiten wie etwa durch Modaladjektive oder Modalverben gleichwertig ersetzen lässt (vgl. Bsp. 1-3) und es den Lernenden dadurch ermöglicht wird, auf die komplizierten Konjunktivformen des Deutschen zu verzichten. Daher scheint das Problem der Deutschlernenden bei der Verwendung des Konjunktivs nicht nur in mangelhaften theoretischen Kenntnissen, sondern auch in ungenügender Praxis beim Gebrauch begründet zu sein.

Ein weiteres Problemfeld im grammatischen Bereich stellten die Passivformen dar. In Kapitel 2.2.1 wurde beschrieben, dass im Allgemeinen kein Passiv von den Modalverben gebildet werden kann. Sie können sich jedoch mit einer Passivform eines Verbs verbinden. Dabei gelten die allgemeinen Regeln zum Gebrauch der Modalverben. Das bedeutet, wenn das Passiv in der Anfangsphase genügend erlernt wird, müssen nicht notwendigerweise zusätzliche Schwierigkeiten bei der Verwendung des Passivs in Verbindung mit Modalverben auftreten. Die Komplexität der zu lösenden Probleme steigt allerdings mit der Anzahl der miteinander kombinierten grammatischen Besonderheiten. Auch angesichts der von den Probandinnen produzierten Fehlertypen (vgl. Kap. 3.2.2.2) steht fest, dass dieses Problem nicht in der Muttersprache, sondern im Erlernen und Verstehen der deutschen Passivkonstruktionen selbst begründet ist. Der Mangel an diesen Kenntnissen kann – ähnlich wie bei den Konjunktivformen – gleichzeitig positiv und negativ auf das Fremdsprachenerlernen wirken: Einerseits werden Formulierungsstrategien entwickelt, etwa das Ersetzen der Konjunktivformen durch paraphrasierte Sprachmittel oder das Vermeiden des Passivs mittels Umschreibung durch Aktivkonstruktionen, andererseits wird auf diesem Weg kein höheres Sprachniveau erreicht.

Ein kontrastiver Vergleich der deutschen und russischen Passivformen sowie eine spezielle kontrastive didaktische Vermittlung werden jedoch im Rahmen der Behandlung der Modalverben nicht benötigt.

Der Satzbau dagegen bedarf einer kontrastiven Auseinandersetzung. Im syntaktischen Bereich traten bei der Verwendung der deutschen Modalverben zahlreiche Fehler sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz (vgl. Kap. 3.2.1.2, 3.2.2.2 sowie 3.2.3.2) auf. Die

richtige Stellung der Modalverben ist für die russisch sprechenden Lernenden deswegen so kompliziert, weil es sich zum einen um spezifische Regeln handelt, die ausschließlich für diese Verben gelten, und weil zum anderen der russische Satzbau einen großen Einfluss auf den deutschen ausübt (vgl. Kap. 2.2.1 und 3.2.3.2).

Für eine gelungene Vermittlung der syntaktischen Eigenschaften der deutschen Modalverben wäre eine mehrdimensionale Darstellung ideal: Die Modalverben müssen mit den Vollverben verglichen werden. Parallel dazu wird der deutsche mit dem russischen Satzbau kontrastiert. Dabei wird der Akzent gezielt sowohl auf die Besonderheiten für das Deutsche als auch für das Russische gesetzt. Zum Vergleich (das Modalverb *können* / *мочь* hier in einem Nebensatz):

- (14) *Ich habe mich verspätet, weil ich meinen Autoschlüssel nicht gefunden hatte.*
- (15) *Ich habe mich verspätet, weil ich meinen Autoschlüssel nicht hatte finden können.*
- (16) *Я опоздала, потому что не нашла ключ от моей машины. (Ja opozdala, potomu čto ne našla ključ ot moej mašiny.)*
- (17) *Я опоздала, потому что не могла найти ключ от моей машины. (Ja opozdala, potomu čto ne mogla najti ključ ot moej mašiny.)*

Das finite Verb in Nebensatz (15) steht nicht wie üblich am Ende des Satzes wie in (14), sondern vor den infiniten Verbformen. *Können* bekommt in (15) die letzte Stellung, während *могла* vor dem Vollverb steht. Der russische Satzbau ist im Vergleich zum deutschen bei Hinzunahme eines Modalverbs praktisch unverändert. Dieser Satzbau gilt sowohl im Neben- als auch im Hauptsatz:

- (18) *Я не могла найти ключ от моей машины. (Ja ne mogla najti ključ ot moej mašiny.)*

Im Deutschen wird der Infinitiv ans Ende des Satzes gestellt:

- *Ich konnte meinen Autoschlüssel nicht finden.*

Durch eine derartige gezielte Gegenüberstellung werden in diesem Fall die syntaktischen Besonderheiten des Deutschen klarer erkennbar und den Lernenden bewusster.

Bereits mehrmals hat die Verfasserin angedeutet, wie wichtig in ihren Augen die Verwendung von Kontexten für ein leistungsstarkes didaktisches Konzept ist. Aus diesem Grund wird dieser Aspekt im nächsten Abschnitt gesondert hervorgehoben.

4.3 Zur Vermittlung der deutschen Modalverben auf kontextueller Ebene

Für ein genaues Verständnis der semantischen Inhalte von Modalverben und deren Abgrenzung voneinander sind Kontexte unverzichtbar. Kontexte mit Modalverben finden sich überall im täglichen Leben. So kann man die Modalverben und ihre Konkurrenzformen bzw. Entsprechungen etwa in Spielregeln, Beipackzetteln, Gesetzen oder Gebrauchsanweisungen finden, Texten, mit denen auch die Au-pairs im Alltag häufig konfrontiert werden (vgl. Abb. 21-24).

Abbildung 21 : *Modalverben in einer Spielanleitung*

*Bei der ersten Auslage **müssen** einmalig von jedem Spieler mindestens 30 Punkte ausgelegt werden.*

*Jeder Spieler, der mindestens 30 Punkte auslegen **kann**, legt, wenn er an der Reihe ist, seine Gruppen oder Reihen mit den Zahlen nach oben auf den Tisch. Diese 30 Punkte **können** entweder aus einer einzigen Reihe bestehen oder auch aus mehreren Reihen und Gruppen. Wer an der Reihe ist und nicht auslegen **kann**, **muss** einen Stein aus dem Vorrat nehmen und der nächste Spieler setzt das Spiel fort [...].*

*Wenn die Spieler ihre 30 oder mehr Punkte auf dem Tisch haben, **dürfen** sie mit allen ausgelegten Spielsteinen „manipulieren“ [...].*

*Hervorhebung durch Fettschrift im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.
Quelle: Original Rummikub®: Spielregeln. ©Hertzano, Israel 1994.

Beipackzettel zu Medikamenten stellen ebenso ein ergiebiges Untersuchungsmaterial dar. Besonders interessant ist beispielsweise die Art der Darstellung der für die Patienten wichtigen Information. Fragesätze werden hier durch Aussagesätze unter Variierung von Modalverben beantwortet:

Abbildung 22: *Modalverben in einem Beipackzettel*

*[...] Was **müssen** Sie in der Schwangerschaft und in der Stillzeit beachten?*

*[...] Vor der Anwendung **sollte** vorsichtshalber der Arzt befragt werden und eine sorgfältige Nutzen-/Risiko-Abwägung erfolgen.*

*Was **ist** bei Kindern **zu** berücksichtigen?*

*Langfristige Anwendung und Überdosierung, vor allem bei Kindern, **sind zu vermeiden**. Die Anwendung von höheren als den empfohlenen Dosierungen **darf** nur unter ärztlicher Kontrolle erfolgen.*

*[...] Wie viel und wie oft **sollten** Sie Nasivin Spray für Erwachsene und Schulkinder anwenden?*

*Nasivin Spray für Erwachsene und Schulkinder **darf** nur bei Erwachsenen und Schulkindern angewendet werden. 2-3mal täglich [...].*

*Hervorhebung durch Fettschrift im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.

Quelle: Nasivin® Spray für Erwachsene und Schulkinder. Gebrauchsinformation.²¹ Stand: 01.2002.

Modalverben und andere modale Ausdrucksmittel findet man auch in Gesetzestexten; hier ist besonders interessant, dass die exakte semantische Bedeutung entscheidende juristische Relevanz besitzt:

Abbildung 23: Modalverben in Gesetzestexten

*[...] Durch die Reise in einen anderen Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaften genügt der Ausländer seiner Ausreisepflicht nur, wenn ihm Einreise und Aufenthalt dort **erlaubt sind**.*

*Ein ausreisepflichtiger Ausländer, der seine Wohnung wechseln oder den Bezirk der Ausländerbehörde für mehr als drei Tage verlassen **will, hat** dies der Ausländerbehörde vorher **anzuzeigen**.*

*Der Pass oder Passersatz eines ausreisepflichtigen Ausländers **soll** bis zu dessen Ausreise in Verwahrung genommen werden.*

*Ein Ausländer **kann** zum Zweck der Aufenthaltsbeendigung in den Fahndungshilfsmitteln der Polizei zur Aufenthaltsermittlung und Festnahme ausgeschrieben werden, wenn sein Aufenthalt unbekannt ist [...].*

*Hervorhebung durch Fettschrift im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.

Quelle: Aufenthaltsgesetz, § 50 Ausreisepflicht. Download am 15.04.2005, [http://www.aufenthaltstitel.de/aufenthaltsg.html#50].

²¹ Charakteristisch für solche Texttypen ist sprachliche Redundanz: Die gestellten Fragen werden im Aussagesatz wiederholt und erst dann beantwortet. Zum Vergleich (zitiert nach der Gebrauchsinformation): „**Wann dürfen Sie Nasivin Spray für Erwachsene und Schulkinder erst nach Rücksprache mit ihrem Arzt anwenden?** – Im Folgenden wird beschrieben, wann Sie Nasivin Spray für Erwachsene und Schulkinder nur unter bestimmten Bedingungen und nur mit besonderer Vorsicht anwenden dürfen. Befragen Sie hierzu ihren Arzt [...]“.

Gebrauchsanweisungen sind in der Regel in mehreren Sprachen verfasst. Bei solchen Textsorten besteht die Gefahr, dass die Übersetzung nicht von der Ausgangsprache (hier: Deutsch) in die Muttersprache (hier: Russisch) durchgeführt wurde.²² Außerdem werden technische Texte oft von computergestützten Übersetzungsprogrammen übertragen. Trotz alledem bieten derartige Texte genügend interessante Aspekte für eine Betrachtung aus kontrastiver Sicht. Zum Vergleich:

Abbildung 24: Verwendung der deutschen Modalverben und ihre Übertragung im Russischen am Beispiel einer Gebrauchsanweisung

Sicherheitshinweise

1. Wir **empfehlen** das Gerät über eine Fehlerstrom-Schutzeinrichtung **zu betreiben** [...].
2. Im Falle einer Beschädigung **darf** die Ladestation **nicht** benutzt werden.
3. Wird das Gerät falsch bedient oder zweckentfremdet verwendet, **kann** keine Haftung für evtl. auftretende Schäden übernommen werden.
4. Reparaturen an Elektrogeräten **müssen** von Fachkräften durchgeführt werden, da Sicherheitsbestimmungen **zu beachten sind** und **um** Gefährdungen **zu vermeiden**.

Важные указания о безопасности

1. Мы **рекомендуем** эксплуатацию прибора с дополнительным заземляющим выключателем [...].
2. При обнаружении повреждения, **нельзя** использовать зарядное устройство.
3. Фирма не несёт ответственности за повреждения, произошедшие вследствие неверного использования или несоблюдения данных инструкций.

²² Bei einem Übersetzungsvergleich aus dem Deutschen und aus dem Englischen ins Russische ist anzunehmen, dass die dargestellte Gebrauchsanweisung aus dem Englischen und nicht aus dem Deutschen ins Russische übersetzt wurde. Eine wörtliche Übersetzung findet man z.B. im Untertitel: Dem Deutschen *Sicherheitshinweise* stehen **Important** safety instructions sowie **Важные** указания о безопасности des Englischen und Russischen gegenüber (vgl. Abb. 24). Im Weiteren: *Remember to protect our environment. Never dispose of old batteries in your domestic garbage.* – Не забудьте об охране окружающей среды. Никогда не выбрасывайте отработанные аккумуляторные батареи с домашним мусором. Im Deutschen wird keine Anmerkung zum Umweltschutz gemacht, z.B. *Akkus dürfen nicht in den Hausmüll gelangen!* (vgl. Abb. 26).

4. *В целях исключения травм и соблюдения требований правил безопасности ремонт электроприборов включая замену электропровода **должен** производиться квалифицированным персоналом.*

*Hervorhebung durch Fettschrift im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.
Quelle: Severin Service, Severin Zahnbürste. Gebrauchsanweisung, Stand: 02.2002.

So wird beispielsweise das Modalverb *dürfen* in Negation durch ein negiertes Adverb *нельзя* im Russischen wiedergegeben (vgl. Abb. 24, Satz 2). Das Modalverb *kann* im Passiv Präsens wird im Russischen durch eine Aktivform ohne Modalverb übertragen (vgl. Abb. 24, Satz 3). Das Modalverb *müssen* wird durch das Modaladjektiv *должен* übersetzt, wobei die Konstruktionen *sind zu beachten* sowie *um zu vermeiden* im Russischen nominalisiert sind (vg. Abb. 24, Satz 4).

Manchmal ist es schwer festzustellen, ob es sich um ein Modalverb im *nicht-epistemischen* oder *epistemischen* Gebrauch handelt. Beide Verwendungsweisen lassen sich beispielsweise anhand literarischer Texte vielfältig und erfolgreich präsentieren:

Abbildung 25: Nicht-epistemische und epistemische Verwendung von *müssen*

Abschnitt 1:

[...] der Fahrer weigerte sich, ihm für einen 20-Mark-Schein einen Kudamm-Fahrschein zu geben. „Dafür kriegen Sie bei mir nichts“, sagte der Fahrer. „Auf 20 Mark **muss** ich nichts herausgeben.“

„Das ist gutes Geld“, sagte Herr Lehmann. „Das sind 20 Mark der Deutschen Bundesbank.“

„Ich **muss** Ihnen darauf nicht herausgeben.“

„Wer sagt das?“

„Das sagen die Beförderungsbedingungen. Also Kleingeld oder raus.“

„Die Beförderungsbedingungen der BVG sagen aber auch, dass Sie mir, wenn Sie nicht rausgeben können, eine Quittung über den Restbeitrag geben **müssen**, die ich als Kleingeld einlösen kann“ [...]

„Dafür habe ich keine Zeit“, sagte Fahrer. „Kleingeld oder raus.“

Abschnitt 2:

„[...] die Stadtrundfahrt würde ich auslassen, wenn ihr heute abend mit mir essen geht. Es ist immerhin mein Lokal, oder jedenfalls das, wo ich die Geschäfte führe“, mein Gott, dachte er, wie gespreizt das klingt, die **müssen** mich ja für bescheuert halten [...].

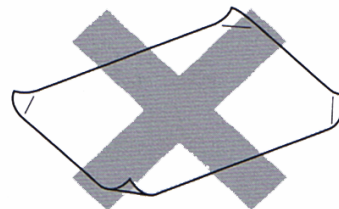
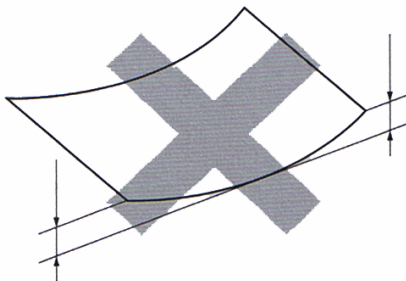
*Hervorhebung durch Fettschrift im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.
Quelle: Regener, 2003: 150, 165.

In Abschnitt (1) wird durch *müssen* eine Notwendigkeit, in Abschnitt (2) eine Annahme zum Ausdruck gebracht.

Eine weitere Herangehensweise an die Darstellung der Modalverben ist es, Bilder zu betrachten, auf die sich Kontexte stützen. Zum Vergleich:

Abbildung 26: Modalverben in Bildern

Die folgenden Papierarten **sollten NICHT** verwendet werden: beschädigte, gerollte, gebogene, zerknitterte oder ungleichmäßige geformte Blätter.



Akkus **dürfen nicht** in den Hausmüll gelangen!



*Hervorhebung durch Fettschrift im Originaltext nicht enthalten, Anmerkung der Verfasserin.
Quelle: Bild oben: Brother Industries, Ltd. Benutzerhandbuch, S. 9. Stand: 18.02.2004.

Bild unten: Severin Service, Severin Zahnbürste. Gebrauchsanweisung. Stand: 02.2002.

In Abbildung 26 drücken die negierten *sollten* und *dürfen* ein Verbot mit unterschiedlichen Schattierungen aus. Dabei erhält das Verbot durch *nicht dürfen* einen strengen, absoluten Charakter, während es durch *nicht sollten* in Form einer Empfehlung ausgedrückt wird (vgl. dazu Kap. 2.2.2.1). Derartige Bilder können die ausländischen Deutschlernenden dazu anregen, aktiv die semantischen Nuancierungen der Modalverben zu ergründen, indem sie Situationen mit den Bildern assoziieren, die die Verwendung unterschiedlicher Modalverben rechtfertigen. Das Bild ist aus didaktischer Sicht auch deswegen ein geeignetes Mittel, weil es seine Botschaft klarer vermittelt als eine theoretische Regel und den Lernenden leichter im Gedächtnis bleibt.

Es besteht also nicht im Geringsten ein Mangel an Materialien, um die Modalverben in natürlicher Umgebung anschaulich und greifbar zu vermitteln. Beim Einsatz kontextabhängiger Übungen sind den Lehrern keine Grenzen gesetzt. So können etwa Dialoge, Rollenspiele oder Interviews, Lieder oder Gedichte als weitere Formen der kontextuellen Vermittlung der Modalverben hinzugezogen werden. Die Lernenden haben viel mehr Spaß und sind auch motivierter, wenn ihnen die alltägliche Bedeutung der Modalverben auf diese Art didaktisch ansprechend aufbereitet vor Augen geführt wird.

4.4 Zusammenfassung

Parallel zu den Stärken und Schwächen der hier dargestellten Lehr- und Übungsbücher wurden didaktische Ansätze zu einer besseren Vermittlung der deutschen Modalverben diskutiert. Dabei wurden die auf Basis der empirischen Daten herausgearbeiteten Probleme und die vorgestellten theoretischen Grundlagen berücksichtigt und ein Schwerpunkt auf die russische Zielgruppe gelegt.

Die didaktischen Überlegungen werden im Folgenden zu einem Gesamtkonzept systematisiert:

1. Der Ausgangspunkt für die Vermittlung der deutschen Modalverben ist die Einführung des Begriffs *Modalverb* sowie dessen Definition.
2. An zweiter Stelle sollten die Konjugationsformen und der Gebrauch der Modalverben stehen. Parallel wird ein Akzent auf die grammatischen Eigenschaften dieser Verben gesetzt. Hier ist empfehlenswert, auf die Besonderheiten der deutschen Modalverben im Vergleich mit anderen Verbgruppen, aber unter Umständen auch mit der Muttersprache einzugehen.

Nicht zuletzt verdienen die Modalverben im Konjunktiv eine präzise Betrachtung. Die Passivformen müssen auf der Basis erlernter Kenntnisse durch den Gebrauch mit Modalverben erweitert werden.

3. Für eine klarere Strukturierung der komplexen Semantik der Modalverben ist es notwendig, die Begriffe *nicht-epistemisch* und *epistemisch* bzw. andere Begriffspaaroppositionen einzuführen, sie zu definieren und an Beispielen zu erläutern.
4. Die negativen Bedeutungen der Modalverben verdienen eine ebenso genaue Betrachtung wie die affirmativen.
5. Der Verwendungsunterschied der *nicht-epistemischen* und *epistemischen* Lesarten und deren semantische Nuancen können am besten bezogen auf Kontexte dargestellt werden.
6. Paraphrasen zu den Ausdrucksmöglichkeiten der Modalverben tragen zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Entwicklung des Sprachgefühls bei.
7. Die Modalverben dürfen nicht isoliert von anderen verwandten Wortarten wie etwa Modalpartikeln oder Modaladverbien betrachtet werden, um deren wechselseitige Zusammenwirkung aufzeigen zu können.

Für das russisch sprechende Publikum können diese sieben Ansatzpunkte durch drei weitere ergänzt werden:

8. Der semantische Inhalt der deutschen und russischen Modalverben sollte an konkreten Beispielen gezeigt werden. Für die *epistemischen* Bedeutungen der deutschen Modalverben kann auf sinngemäße Ausdrucksmittel im Russischen zurückgegriffen werden. Auch die *nicht-epistemischen* Bedeutungsschattierungen benötigen eine zusätzliche kontrastive Betrachtung. Übersetzungsübungen können hier von großer Bedeutung sein.
9. Im grammatischen Bereich, etwa beim Modus- oder Tempusgebrauch, ist es wichtig, auf die jeweilige Problematik aus der russischen Sprache heraus kontrastiv einzugehen. Hier können mögliche Schwierigkeiten angesprochen und die Ursachen dafür geklärt werden.
10. Das praktische Anwenden der Modalverben – auch im Konjunktiv oder in Verbindung mit Modalpartikeln – sollte angeregt werden, um einen höheren Grad an Lebendigkeit und Ausdruckskraft in der Sprache zu erzielen. Dies kann durch einen kontrastiven Vergleich mit dem Russischen motiviert werden, der den Einfluss dieser sprachlichen Mittel deutlich werden lässt.

Die konkrete Ausprägung des Konzeptes, das verwendete Material, die Sprechsituationen sowie Themen sollten sich am Alter, Niveau und an den individuellen Motiven für das Erlernen der deutschen Sprache orientieren. Auf diese Weise geht der Spaß beim Unterricht nicht verloren, der unbestritten eine der wichtigsten Voraussetzungen für das erfolgreiche Erlernen einer Fremdsprache darstellt.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Hinblick auf Semantik, Syntax und Morphologie bilden die deutschen Modalverben ein interessantes linguistisches Phänomen. Das Interesse, sich damit auseinanderzusetzen, ist jedoch nicht nur in diesen innersprachlichen Eigenschaften begründet, sondern auch darin, dass die Modalverben im Gegensatz beispielsweise zu den Modalpartikeln auch einen außersprachlichen Bezug haben: Die grundlegende Aussage, also der außersprachliche Sachverhalt, ändert sich, wenn das Modalverb weggelassen oder durch ein anderes ersetzt wird.

Im Zentrum der Arbeit standen sprachliche Probleme russisch sprechender Au-pair-Mädchen bei der Verwendung der deutschen Modalverben *können*, *müssen*, *dürfen*, *wollen*, *sollen* und *mögen*.

Dazu wurden im ersten Teil der Arbeit zunächst die theoretischen Grundlagen für eine differenzierte Analyse des deutsch-russischen Modalverbereichs geschaffen. Im Einzelnen waren folgende Schritte nötig:

- eine Vergleichsanalyse innerhalb der deutschen Modalverben,
- die Wiedergabe der deutschen Modalverben im Russischen sowie
- die Relation der Modalverben zu ihren paraphrasierten Konkurrenzformen.

Der Theorieteil stützte sich auf vorhandene relevante Fachliteratur, wobei die Auswahl nicht nur auf russische und deutsche Autoren beschränkt war. In diesem Rahmen konnten verschiedene Ansätze zur Erforschung und Strukturierung des Modalitätsfeldes vorgestellt werden. Darüber hinaus entstand auch ein erster Eindruck zur Vermittlung der deutschen Modalverben im Fremdsprachenunterricht.

Die zentralen Erkenntnisse des theoretischen Teils wurden dazu verwendet, Arbeitshypothesen für die Ursachen der Probleme russisch sprechender Au-pairs beim Umgang mit Modalverben zu formulieren:

1. Die Schwierigkeit, die semantischen Unterschiede der deutschen Modalverben deutlich zu erkennen, ihre denotative und konnotative Vielschichtigkeit richtig einzuschätzen, liegt daran, dass eine sinngemäße Übertragung ihrer semantischen Nuancen allein durch russische Modalverben nicht möglich ist.
2. Die syntaktisch und morphologisch besonderen Eigenschaften der deutschen Modalverben erschweren deren korrekte Verwendung zusätzlich. Das Russische bietet keine Hilfe durch vergleichbare Strukturen.

3. Ein sicherer Umgang mit den deutschen Modalverben wird nur durch Vermittlung auf Basis von Kontexten und regelmäßige kommunikative Übung erzielt.

Diese Arbeitshypothesen sollten anhand der Ergebnisse empirischer Untersuchungen verifiziert werden.

Der zweite Teil der Arbeit analysierte mündliche und schriftliche Daten, die in empirischen Untersuchungen zur Verwendung der deutschen Modalverben mit russisch sprechenden Au-pair-Mädchen erhoben worden waren. Diese Gruppe von Probandinnen ist bedingt durch ihre Au-pair-Beschäftigung täglich mit den Modalverben konfrontiert. Dadurch war es möglich, das Dissertationsvorhaben mit zahlreichen konkreten Fallbeispielen zu konsolidieren und ein reales Bild der Praxis im Modalverbereich zu zeichnen.

Anhand kontrastiver Analysen konnten die Gründe geklärt werden, warum die russisch sprechenden Probandinnen bei der Verwendung der deutschen Modalverben auf Schwierigkeiten gestoßen sind.

Einige *epistemische* und *nicht-epistemische* Lesarten der deutschen Modalverben können durch russische Modalverben *мочь / уметь* und *хотеть* nicht sinntreu wiedergegeben werden, ebenso wenig wie die feineren Bedeutungsschattierungen in *nicht-epistemischer* Verwendungsweise. Ferner wurde festgestellt, dass die Muttersprache einen gravierenden Einfluss auf die Fremdsprache ausübt und damit Schwierigkeiten etwa im Satzbau oder Konjunktivgebrauch verursacht. Diese Erkenntnisse bestätigten die ersten beiden Arbeitshypothesen.

Zur Überprüfung der dritten Arbeitshypothese wurden die Sprachkenntnisse der Probandinnen während und kurz nach der Au-pair-Zeit beobachtet. Einerseits hat die Datenauswertung der empirischen Untersuchungen gezeigt, dass sowohl Au-pairs als auch ehemalige Au-pairs Schwierigkeiten bei der Verwendung der deutschen Modalverben haben. Andererseits haben die Probandinnen ihre allgemeinen Sprachkompetenzen während des Aufenthalts in Deutschland verbessert. Dies ist nicht nur eine subjektive Einschätzung der Probandinnen (aus eigener Sicht und aus Sicht der Verfasserin), sondern beispielsweise auch durch die Tatsache belegt, dass elf von insgesamt fünfzehn ehemaligen Au-pairs als Studentinnen an deutschen Hochschulen immatrikuliert sind. Sie haben also ausreichende Sprachkenntnisse nachgewiesen, um dort studieren zu dürfen.

Die vorliegende Arbeit wollte sich nicht auf eine Systematisierung und Ursachenforschung der typischen Sprachprobleme im Modalverbereich beschränken,

sondern auch Wege aufzeigen, diesen Schwierigkeiten aus didaktischer Sicht zu begegnen. Auf der Basis von Theorie und Praxis bietet der dritte Teil dieser Arbeit einige Lösungsvorschläge zur Vermeidung der beobachteten Lernschwierigkeiten im semantischen, syntaktischen und morphologischen Bereich an.

So wurde auf die Notwendigkeit klar umrissener Formulierungs- und Interpretationsmöglichkeiten durch paraphrasierte Mittel im Deutschen und durch gleichwertige Formen der Übertragung im Russischen aufmerksam gemacht. Außerdem wurde großer Wert auf die Vermittlung der Modalverben in Kontexten gelegt, in denen ihre semantischen Inhalte deutlicher eingeschätzt und verstanden werden können. Der geradezu unerschöpfliche Reichtum an geeigneten Lehrmaterialien zur kontextbezogenen Vermittlung der Modalverben wurde auszugsweise dargestellt. Weiterhin konnte die Empfehlung erarbeitet werden, die Konjunktiv- und Passivformen, die für russische Deutschlernende besonders schwierig sind, in der Anfangsphase möglichst tiefgehend zu erlernen, damit diesbezüglich keine zusätzlichen Probleme beim Gebrauch der Modalverben auftauchen.

Im Zuge der Betrachtung der Modalverben wurden auch andere modale Ausdrucksmittel untersucht. Die Relation dieser Mittel demonstriert die Mannigfaltigkeit des Modalitätsfeldes und präsentiert gleichzeitig unterschiedliche Aspekte der Modalität.

Möglichkeiten zur Optimierung dieser Untersuchung liegen zum einen in einer verbesserten Operationalisierung der Analyse-Variablen, hier vor allem des schwer messbaren Systems der potentiellen sprachlichen Möglichkeiten der Probandinnen, zum anderen auch bei der Dokumentierung der Fortschritte der Probandinnen in der Fremdsprache, da der Beobachtungszeitraum bedingt durch die Rückkehr der Au-pairs in ihre Heimatländer eingeschränkt war. Darüber hinaus könnte – in den Augen der Verfasserin jedoch mit geringer Wahrscheinlichkeit – die hier dargestellte Methode andere Ergebnisse bei männlichen Testpersonen liefern; die untersuchte Gruppe bestand ausschließlich aus Mädchen. Des Weiteren müssen auch Überlegungen zur Repräsentativität der Untersuchung angestellt werden, um signifikante Ergebnisse zu gewährleisten.

Die angebotene didaktische Konzeption hofft, eine positive Wirkung für die Vermittlung der deutschen Modalverben im Fremdsprachenunterricht zu erzielen. Durch theoretisch fundierte und praktisch anwendbare Überlegungen kann diese kontrastive Analyse besonders interessant für das russischsprachige Publikum, für Sprachlehrer im

Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ sowie für Wissenschaftler im Bereich der kontrastiven Linguistik sein.

6 Резюме и перспективы

Немецкие модальные глаголы представляют собой интересный лингвистический феномен не только благодаря их внутренним семантическим, синтаксическим и морфологическим языковым свойствам, но и внешним неязыковым признакам. Так в отличие, например, от модальных частиц, при замене или удалении модальных глаголов полностью меняется смысл высказывания.

В центре внимания данной работы стояли языковые проблемы русскоговорящих *Au-pairs* с употреблением немецких модальных глаголов *können*, *müssen*, *wollen*, *sollen*, *dürfen* и *mögen*.

Для этого в первой части были заложены теоретические основы дифференцированного анализа немецко-русской модальной сферы. В частности были проделаны следующие этапы:

- сравнительный анализ каждого модального глагола,
- воспроизведение немецких модальных глаголов в русском языке,
- взаимосвязь модальных глаголов с их парафразами.

Теоретическая часть работы опиралась на анализ источников специализированной литературы не только русских и немецких, а также других авторов. Таким образом были представлены различные подходы к исследованию и структуре модальных глаголов, а также модальности в целом. Кроме того удалось сформировать первое впечатление об обучении немецким модальным глаголам на уроке иностранного языка.

Благодаря теоретическим познаниям были сформулированы три гипотезы для выяснения причин возникновения проблем при использовании этих глаголов.

Первая гипотеза: Так как русские модальные глаголы не в состоянии передать семантические нюансы, а также правильно оценить денотативное и коннотативное многозначие немецких модальных глаголов появляются сложности в чётком определении их семантического отличия и многообразия.

Вторая гипотеза: Синтаксические и морфологические особенности немецких модальных глаголов дополнительно усложняют их правильное использование. Из-за отсутствия аналогичных языковых форм русский язык не содействует их воспроизведению.

Третья гипотеза: Уверенное использование немецких модальных глаголов может быть достигнуто только с помощью контекстов на практике.

Данные гипотезы подтвердила вторая практическая часть работы. При этом был проанализирован устный и письменный материал об использовании немецких модальных глаголов русскоговорящими Au-pairs.

Благодаря тому, что эта группа респондентов в процессе своей трудовой деятельности повседневно сталкивается с употреблением модальных глаголов, удалось привести многочисленные конкретные примеры и представить реальную картину существующих проблем в этой области.

С помощью сопоставительного анализа были выяснены причины возникновения этих трудностей. Во-первых русские модальные глаголы *мочь / уметь* и *хотеть* не в состоянии полностью передать *эпистемическое* и *не-эпистемическое* использование *können, müssen, wollen, sollen, dürfen* и *mögen*. Кроме того, они не могут выразить тонкие оттенки различия *не-эпистемического* вида. Во-вторых было выяснено, что родной язык оказывает большое влияние на иностранный, и тем самым является причиной появления трудностей, например, в построении предложения или в использовании сослагательного наклонения. Данные заключения подтверждают первые две гипотезы.

Для подтверждения третьей гипотезы были рассмотрены языковые знания Au-pairs во время и после периода их трудовой деятельности в качестве Au-pairs. С одной стороны данные практических исследований показали, что и у настоящих и у бывших Au-pairs были трудности с правильным использованием немецких модальных глаголов. С другой стороны им удалось сравнительно улучшить знания иностранного языка. Это подтверждается не только самооценкой респондентов и самого автора, а также учитывается тот факт, что одиннадцать из пятнадцати бывших Au-pairs имеют право учиться в университетах и прочих ВУЗах Германии на основании аттестации языковых знаний.

Помимо систематизации типичных проблем при использовании модальных глаголов и причин их возникновения цель данной работы была направлена на решение этих проблем дидактическим путём. На основе теории и практики в третьей части были предложены некоторые решения по устранению трудностей освоения немецких модальных глаголов в области семантики, синтаксиса и морфологии.

Так было указано на необходимость чёткой формулировки и интерпретации модальных глаголов как с помощью парафраз в немецком, так и их эквивалентов в

русском. Кроме того, было уделено большое внимание непосредственному использованию модальных глаголов в контекстах, так как именно в них можно более точно определить значение модальных глаголов в отличие, например, от словосочетаний или изолированных предложений. Как показали приведённые примеры в дидактической части этой работы, нехватки в учебном пособии нет.

В дальнейшем было предложено особенно сложные формы немецкой грамматики для русскоговорящих такие как, например, сослагательное наклонение или страдательный залог глубже изучать в начальной стадии обучения, чтобы впоследствии предотвратить возникновение дополнительных проблем. По этому поводу были сделаны заключения о том, что недостаток в знаниях влияет на процесс языкового развития как положительно, так и отрицательно. С одной стороны, вырабатывается искусство языковой стратегии, например, замена сослагательного наклонения парафразными высказываниями, или же избежание страдательного залога, заменой его действительным. С другой стороны, метод пренебрежения этих грамматических форм, как правило, не способствует более высокому уровню развития языковых навыков.

Наряду с анализом немецких модальных глаголов были также затронуты такие средства выражения модальности как наречия, прилагательные, частицы и междометия. Соотношение этих средств демонстрирует многозначность модальности и одновременно изображает её с разных точек зрения.

Пути улучшения проведённых исследований могут быть направлены на более точный анализ, например, при измерении системы языковых возможностей респондентов. Учитывая тот факт, что период наблюдения языкового прогресса Au-pairs был ограничен в связи с их возвращением на родину, отсутствовала возможность его дальнейшей документации. Этот аспект подлежит дополнительному усовершенствованию. Кроме того, не исключено, что предложенные методы языковой оценки респондентов мужского пола в отличие от женского могут привести к другим заключениям. Основательно продумать необходимо также репрезентацию выведенных исследований для гарантии сигнифицированных результатов.

Предложенная дидактическая концепция даёт надежду на успешное обучение немецким модальным глаголам на уроке иностранного языка. С помощью теоретически обоснованных и практически полезных размышлений данный сравнительный анализ представляет особый интерес не только для русскоговорящей

публики, изучающей немецкий язык и преподавателей немецкого языка, но и для специалистов в области контрастивной лингвистики.

7 Literaturverzeichnis

7.1 Quellen und Beispieltex te

- Aufenthaltsgesetz (2005): *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*. Download am 15.04.2005, [<http://www.aufenthaltsttel.de/aufenthaltsg.html>].
- Ausländer in Deutschland (2003): *Au-Pair: Familienmitglieder auf Zeit*. S. 6, Nr. ISSN 0177-1566. Stand: 03.2004. Saarbrücke: isoplan GmbH.
- AVS Au-pair Vermittlung (2000): *Information zur Au-pair Arbeit in Deutschland*. Broschüre. Stand: 03.2000.
- Bergdolt, D./Högel, K. (2000): *Tagesmütter – Haushaltshilfen – Au-pairs: Kinder und Beruf vereinbaren, rechtlicher Rat und praktische Tipps*. München: dtv.
- Brother Industries, Ltd. Benutzerhandbuch DCP-110C, S. 9. Stand: 18.02.2004.
- Bulgakow, M. (2003): *Der Meister und Margarita*. München: dtv.
- Bulgakov, M. (1989): *Master i Margarita (Der Meister und Margarita)*. Kiev. Molodost'. (Булгаков, М. (1989): *Мастер и Маргарита*. Киев: Молодь.)
- Caglar, G. (2004): *Sprache der Zukunft*. In: Frankfurter Rundschau. Nr. 108, S. 7. Stand: 10.05.2004.
- Denisenko, M./Čudinovskich, O. (2003): *Okolo 70 procentov naselenija stran SNG i Baltii vladejut russkim jazykom (Etwa 70 Prozent der Bevölkerung der GUS-Staaten und der baltischen Länder sprechen Russisch)*. V: Demoskop Weekly. № 119-120. 30 ijunja - 10 avgusta 2003. [<http://demoscope.ru/weekly/2003/0119/rossia01.php#13>].
- (Денисенко, М./Чудиновских, О. (2003): *Около 70 процентов населения стран СНГ и Балтии владеют русским языком*. В: Демоскоп Weekly. № 119-120. 30 июня - 10 августа 2003. [<http://demoscope.ru/weekly/2003/0119/rossia01.php#13>].)
- Frisch, M. (1964): *Mein Name sei Gantenbein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Informationen über die Beschäftigung von Au-pairs in der Bundesrepublik Deutschland (2001): *„Au-pair“ bei deutschen Familien*. Bundesanstalt für Arbeit. Hauptstelle. S. 1-6. Stand: 4.12.2001.
- Kunz, Th./Laue, B. (2001): *Offenes Curriculum für Sprach- und Orientierungskurse*. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Nasivin® Spray für Erwachsene und Schulkinder. Gebrauchsinformation. Stand: 01.2002.
- Original Rummikub®: Spielregeln. © Hertzano, Israel 1994.
- Rückert, F. (1863): *Aus der Weisheit des Brahmanen*. S. 91-92. Leipzig: Hirzel.

- Severin Service, Severin Zahnbürste. Gebrauchsanweisung. Stand: 02.2002.
- Streeruwitz, M. (1998): *Können. Mögen. Dürfen. Sollen. Wollen. Müssen. Lassen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tul'skij, M. (2005): *Naselenie SNG k načalu 2005 goda – 279, 275 ili 274 milliona čelovek (Die Bevölkerung der GUS-Staaten zu Beginn des Jahres 2005 – 279, 275 oder 274 Millionen Menschen?)* 20.04.2005. [<http://demoscope.ru/weekly/2005/0197/analit03.php>].
- (Тул'ский, М. (2005): *Население СНГ к началу 2005 года – 279, 275 или 274 миллиона человек?* 20.04.2005, [<http://demoscope.ru/weekly/2005/0197/analit03.php>].)
- Verein für internationale Jugendarbeit (2000): *Merkblatt für einen Au-pair-Aufenthalt in Deutschland.* In: Arbeitsgemeinschaft christlicher Frauen. Fachverband des diakonischen Werkes der EKD. Stand: 31.05.2000.
- Višnevskij, A. (2005): *Demografičeskij krizis v stranach SNG: Preobladauščaja tendencija – depopuljacija.* V: *demoskop Weekly.* № 197-198. 4-17 aprilja 2005. [www.demoscope.ru/weekly/2005/0197/tema07.php].
- (Вишневский, А. (2005): *Демографический кризис в странах СНГ: Преобладающая тенденция – депопуляция (Demografische Krise in den GUS-Staaten: Dominierte Tendenz – Depopulation).* В: *Демоскоп Weekly.* № 197-198. 4-17 апреля 2005. [www.demoscope.ru/weekly/2005/0197/tema07.php].)

7.2 Sekundärliteratur

- Admoni W. (1954): *Zur Modalität des Satzes.* In: Admoni W. (2002): *Sprachtheorie und deutsche Grammatik. Aufsätze aus den Jahren 1949-1975.* Tübingen: Niemeyer.
- Admoni, W. (1982): *Der deutsche Sprachbau.* München: Beck.
- Ammay, E. (1996): *Die deutschen Modalverben und ihre verbalen Entsprechungen im Arabischen: eine kontrastive Untersuchung.* Heidelberg: Groos.
- Arama, V. E./Šachnarovič, A. M. (1991): *Intonacija i modal'nost' (Intonation und Modalität).* Moskva: Rossijskaja akademija nauk/Institut Jazykoznanija.
- (Арама, В. Е./Шахнарович, А. М. (1991): *Интонация и модальность.* Москва: Российская академия наук/Институт языкознания.)
- Bartschat, B. (1996): *Methoden der Sprachwissenschaft: von Hermann Paul bis Noam Chomsky.* Berlin: Schmidt.

- Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (1984): *Empirie und Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 4. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (2002): *Das Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für Lehren und Lernen fremden Sprachen*. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bayer, B. (2000): *Der Genitiv bei Modalverben im Finnischen: eine Syntax und Semantik in unpersönlichen Nezessitivkonstruktionen*. Göttingen: Peust & Gutschmidt.
- Bech, G. (1949): *Das semantische System der deutschen Modalverba*. In: Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague 4. Copenhague: Munksgaard.
- Bech, G. (1983): *Studien über das deutschen verbum infinitum*. Tübingen: Niemeyer.
- Beljaeva, E. I. (1990): *Dostovernost'. Teorija funkcional'noj grammatiki: Temporal'nost'. Modal'nost' (Glaubwürdigkeit. Theorie der funktionalen Grammatik: Temporalität. Modalität)*. Leningrad.
- (Беляева, Е. И. (1990): *Достоверность. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность*. Ленинград.)
- Bense, M./Walther, E. (1973): *Wörterbuch der Semiotik*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Berend, N. (1998): *Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen*. In: Strecker, B./Fiehler, R./Schmidt, H. (Hrsg.): *Studien zur deutschen Sprache*. Band 14. Tübingen: Narr.
- Berkemeier, A./Hoppe, A. (2001): *Grammatik und Grammatikunterricht*. Heft 1, 48. Jahrgang, Mitteilung des deutschen Germanistenverbandes. Bielefeld: AISTHESIS.
- Birkman, Th. (1987): *Präteritopräsentia: morphologische Entwicklungen einer Sonderklasse in den altgermanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, U./Lohnstein, H. (2001): *Zur Ableitung von Tempus und Modus in der deutschen Verbflexion*. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) (Hrsg.) (2001): *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. Band 20. S. 218-250. Göttingen: Vandenhoech & Ruprecht.
- Brinkmann, H. (1971): *Die deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Brünner, G. (1979): *Modales „nicht-brauchen“ und „nicht-müssen“*. In: Hartmann, P. (Hrsg.): *Linguistische Berichte* 62. Schule und Anwendung, S. 81-93. Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn Verlagsgesellschaft mbH.
- Bühler, K. (1965): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.

- Burkhardt, D. (1990): *Modale Funktionen des Verbalaspekts im Russischen?* München: Sagner.
- Burkart, R. (1995): *Kommunikation als soziale Interaktion*. In: Bolten, J./Ehrhardt, C. (Hrsg.) (2003): *Interkulturelle Kommunikation: Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. S. 17-38. Sternenfels/Berlin: Wissenschaft & Praxis.
- Bury, E. (2000): *Grammatik im Überblick: Grundlagen und Regeln der deutschen Sprache*. Hamburg: Rowohlt, Lichtenau: Aol.
- Bußmann, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Buscha, A./Linthout, G. (2000): *Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Lerner*. Leipzig: Schubert.
- Cheon-Kostrzewa, B. J. (1998): *Der Erwerb der Modalpartikeln: eine longitudinale Fallanalyse einer polnischen Lernerin*. Frankfurt am Main: Lang.
- Collett, P. (1994): *Der Europäer als solcher ... ist unterschiedlich. Verhalten, Körpersprache, Etikette*. Hamburg: Kabel.
- Dahl, J. (1988): *Die Abtönungspartikeln im Deutschen. Ausdrucksmittel für Sprechereinstellungen mit einem kontrastiven Teil deutsch-serbokroatisch*. Heidelberg: Groos.
- Debrunner, A. (1951): *Von den modalen Hilfsverben im Deutschen*. In: Sprachspiegel 7/9. Mitteilung des Deutschschweizerischen Sprachvereins. S. 66-72, 83-89, 99-104, 113-119. Zürich: Verlag des Deutschschweizerischen Sprachvereins.
- Deppermann, A. (1999): *Gespräche Analysieren: eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Detsch, R. (1994): *Modalität*. In: *Medien und Publikationsdienste*. CONTEXT POLITIK: WISSENSCHAFT: KULTUR. Download am 20.04.2005, [<http://www.cpw-online.de/lemmata/modalitaet.htm>].
- Deutsch als Fremdsprache (2002): *Texte für das Sommersemester 2002: Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Universität Bayreuth.
- Dietrich, R. (1992): *Modalität im Deutschen. Zur Theorie der relativen Modalität*. Opladen: Darmstadt.
- Diewald, G. (1997): *Grammatikalisierung: eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. In: Werner, O./Hundsnurscher, F. (Hrsg.) (1997): *Germanistische Arbeitshefte 36*. Tübingen: Niemeyer.
- Diewald, G. (1999): *Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer.
- Diewald, G. (2005): *Werden & Infinitiv – Versuch einer Zwischenbilanz nebst Ausdruck*. In: Herder Institut inter DaF e.V. am Herder-Institut Universität Leipzig (Hrsg.).

- Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. S. 23-32. Universität Leipzig: Langenscheidt.
- Dittmar, N. (1979): *„Fremdsprachenerwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben – eine lexikalisch-semantiche Analyse“*. In: Klein, W. (Hrsg.) (1979): *Sprache und Kontext. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 33. S. 84-103. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dittmar, N. (2002): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Djédji, M. (1990): *Modalverben „müssen“ und „sollen“ als Lernproblem für frankophone Deutschlernende*. In: Gross, H./Fischer, K. (Hrsg.) (1990): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, S. 83-96. München: indicium.
- Drescher, M. (2003): *Sprachliche Affektivität: Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Dreyer, H./Schmitt, R. (1991): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Hueber.
- Drosdowski, G. (Hrsg.) (1977): *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Band 1. Mannheim/Wien/Zürich: Duden.
- Drosdowski, G. (Hrsg.) (1978): *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Band 4. Mannheim: Duden.
- Eberhard, J. A./Maass, J. G. E./Gruber, J. G. (1971): *Deutsche Synonymik*. Hildesheim/New York: Olms.
- Eisenberg, P. (1994): *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Eisenberg, P./Gelhaus, H./Henne, H./Sitta, H./Wellmann, H. (1998): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Duden.
- Engel, U. (1991): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Engel, U. (2002): *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*. München: iudicium.
- Ehrich, V./Reis, M. (2004): *Modalverben und Modalität im Deutschen*. Deutsches Seminar. Projekt B3. Universität Tübingen. Download am 23.08.2004, [<http://www.sfb441.uni-tuebingen.de/b3/b3altantrag.pdf>].
- Fabricius-Hansen, C./Leirbukt, O./Letnes, O. (2002): *Modus, Modalverben, Modalpartikeln*. Trier: WVT.
- Feyrer, C. (1998): *Modalität im Kontrast: ein Beitrag zur übersetzungsorientierten Modalpartikelforschung anhand des Deutschen und Französischen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Forgas, J. P. (1992): *Interaktion und Kommunikation: eine Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Fourguet, J. (1970): *Zum subjektiven Gebrauch der deutschen Modalverben: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch*. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Band 6. S. 154-161. Düsseldorf.
- Frege, G. (1986): *Die Grundlagen der Arithmetik: eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl*. Hamburg: Meiner.
- Fritz, Th. A. (2000): *Wahr-Sagen. Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen. Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft*. Band 16. Hamburg: Buske.
- Furrer, D. (1971): *Modusprobleme bei Notker. Die modalen Werte in den Nebensätzen der Consolatio-Übersetzung*. In: Sonderegger, S. (Hrsg.): *Texte und Untersuchungen zur sprachlichen Überlieferung St. Gallens vom 8. bis zum 12. Jahrhundert*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Galkina-Fedoruk, E. M. (1957): *Sovremennyy russkij jazyk (Die moderne russische Sprache)*. Moskva: Moskovskij institut.
- (Галкина-Федорук, Е. М. (1957): *Современный русский язык*. Москва: Московский институт.)
- Geertz, C. (1991): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerstenkorn, A. (1976): *Das „Modal“-System im heutigen Deutsch*. München: Funk.
- Gladrow, W. (1998): *Russisch im Spiegel des Deutschen: eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gladrow, W./Hammel, R. (2001): *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Glas, R. (1984): *Sollen im heutigen Deutsch: Bedeutung und Gebrauch in der Schriftsprache*. Tübingen: Narr.
- GRAMMIS (2000): *Das grammatische Informationssystem*. Institut für Deutsche Sprache Mannheim. Download am 17.03.2005, [<http://www.ids-mannheim.de/grammis>].
- Griesbach, H. (1986): *Neue deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.
- Griesbach, H. (Hrsg.) (2003): *Der deutsche Sprachgebrauch: Handbuch für Unterrichtende in Deutsch als Fremdsprache*. Bayerisch Gmain: Griesbach & Uhlig.
- Griesbach, H./Schulz, D. (2000): *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. München: Hueber.
- Grünewald, B. (1986): *Modalität und empirisches Denken. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Kantischen Modaltheorie*. Hamburg: Meiner.
- Götze, L./Hess-Lüttich E. W. B. (1999): *Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Gütersloh/München: Bertelsmann.

- Gross, H./Fischer, K (1990): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: indiciu.
- Hanowell, M. (1986): *Zum Verhältnis zwischen epistemischen und nicht-epistemischen Modalitäten im Englischen und Deutschen*. In: Burkhardt, A./Körner, K.-H. (Hrsg.): *Akten des 20. Linguistischen Kolloquiums*, Braunschweig 1985. S. 61-69. Tübingen.
- Hansen, B. (2004): *Aristotle goes Regensburg: Das Internationale Symposium „Modalität in slavischen Sprachen – Neue Perspektiven“*. Universität Regensburg. Institut für Slavistik. Download am 30.11.2004, [http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_IV/Slavistik/aktuelles/Modality-Artikel.html].
- Hausendorf, H. (1992): *Gespräch als System: Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, H. (2001): *Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum*. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann W. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. S. 971-979, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter.
- Heilmann, E. G. (2002): *Deutsch als Fremdsprache: über Grammatik*. Bonn: Liebaug-Dartmann.
- Heinrichs, W. (1981): *Die Modalpartikeln im Deutschen und Schwedischen. Eine kontrastive Analyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinze, Th. (2001): *Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München/Wien: Oldenbourg.
- Helbig, G./Kötz, W. (1981): *Die Partikeln*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, G./Buscha J. (2001): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Henne, H./Rehbock, H. (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hentschel, E./Weydt, H. (1990): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Heyse, K. (1973): *System der Sprachwissenschaft*. Hildesheim: Olms.
- Hoffmann, Th. S. (1991): *Die absolute Form. Modalität, Individualität und das Prinzip der Philosophie nach Kant und Hegel*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Holly, W. (1979): *Imagearbeit in Gesprächen: zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen: Niemeyer.
- Holly, W. (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*. Berlin: Langenscheidt.
- Hodge, R./Kress, G. (1988): *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.

- House, J. (2000): *Übersetzen und Deutschunterricht*. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann W. (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. S. 258-268, 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter.
- Hummelsberger, S. (2001): *Didaktik des Deutschen als Zweisprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung*. Band 3. Hohengehren: Schneider.
- Ineichen, H. (1987): *Einstellungssätze. Sprachanalytische Untersuchungen zur Erkenntnis, Wahrheit und Bedeutung*. München: Fink.
- inlingua (1988): *Deutsch*. Erstes Buch. Bern: Sprachschule.
- Isatschenko, A. V. (1982): *Die russische Sprache der Gegenwart*. München: Hueber.
- Jarceva, V. N. (1990): *Lingvističeskij enciklopedičeskij slovar' (Linguistische Enzyklopädie)*. Moskva: Sovetskaja enciklopedija.)
- (Ярцева, В. Н. (ред.) (1990): *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
- Jachnow, H. H (1994): *Zum Modalitätsbegriff und zur Modalitätsbehandlung in neuen slavischen und deutschen linguistischen Nachschlagwerken und Standardgrammatiken*. In: Jachnow, H. H./Mečkovskaja, N. B./Norman, B. J./Adam, E. S. (Hrsg.) (1994): *Modalität und Modus. Allgemeine Fragen und Realisierungen im Slavischen*. S. 52-89. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jachnow, H./Wingeder, M. (1995): *Temporalität und Tempus: Studien zu allgemeinen und slavischen Fragen*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jensen, H. O. (1987): *Eine kontrastive Analyse der dänischen Modalverben behove und matte und ihrer deutschen Äquivalente brauchen, dürfen, mögen und müssen*. Odense University Press.
- Jiang, M. (1994): *Deutsche Modalpartikeln als Lernproblem im Fach Deutsch als Fremdsprache für Ausländer mit didaktischen Überlegungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Jongeboer H. A. (1985): *Im Irrgarten der Modalität. Ein Kapitel aus der deutschen Grammatik*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jung, W. (1973): *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Kalpakidou, A.-M. (1996): *Semantisch-lexikalische Aspekte der Zweisprachigkeit: eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Situation griechischen Schulkinder in Oberfranken*. München: indicium.

- Kempgen, S. (1981): „Wortarten“ als klassifikatorisches Problem der deskriptiven Grammatik: historische und systematische Untersuchung am Beispiel des Russischen. Slavistische Beiträge. Band 143. München: Sagner.
- Kempgen, S. (1989): *Grammatik der russischen Verben*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kirschbaum, E.-G. (2001): *Grammatik der russischen Sprache*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kondakow, N. J. (1983): *Wörterbuch der Logik*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Košuchar, A. D. (1959): *Nekotorye voprosy klassifikacii častej reči v sovremennom nemeckom jazyke (Einige Fragen zur Klassifikation der Wortarten in der modernen deutschen Sprache)*. Tom 14. Naučnye trudy Pjatigorskogo Peragogičeskogo Instituta.
- (Кошухар, А. Д. (1959): *Некоторые вопросы классификации частей речи в современном немецком языке*. Том 14. Научные труды Пятигорского Педагогического Института.)
- Kristophson, J. (1994): *Zur Geschichte der Modalitätsforschung in Russland*. In: Jachnow, H. H./Meskovskaja, N. B./Norman, B. J./Adam, E. S. (Hrsg.) (1994): *Modalität und Modus. Allgemeine Fragen und Realisierungen im Slavischen*. S. 37-51. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kriwonosow, A. (1977): *Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen: Kümmerle.
- Krušel'nickaja, K. G. (1961): *Očerki po sopostavitel'noj grammatike nemeckogo i russkogo jazykov (Kontrastive Studien zur deutschen und russischen Sprache)*. Moskva: Izdatel'naja literatura na inostrannyh jazykach.
- (Крушельницкая, К. Г. (1961): *Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков*. Москва: Издательная литература на иностранных языках.)
- Kühlwein, W./Wilss W. (1981): *Einleitung*. In: *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. S. 7-17. München: Fink.
- Kühn, Ch. (2002): *Körper – Sprache: Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kutschera, F. (1976): *Einführung in die intensionale Semantik*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung: Methodologie*. Band 1. Weinheim: Beltz.
- Leirbukt, O. (1990): *Modalitäten des Deutschunterrichtes: semantisch-pragmatische Regularitäten der deutschen Modalverben als didaktische Problem des DaF-Unterrichts am Beispiel Norwegen*. In: Gross, H./Fischer, K. (Hrsg.) (1990): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. S. 59-70. München: indiciu.

- Letnes, O. (2002): *Zum Bezug epistemischer Modalität in der Redewiedergabe*. In: *Linguistisch-Philosophische Studien*. Band 25. S. 85-101. Trier: WVT
- Lichem, K. (1983): *Modalverben in epistemischer Lesart. Ein deutsch-italienischer Vergleich*. In: Dardano, M./Dressler, W. U./Held, G. (Hrsg.) (1983): *Parallela*. S. 281-292. Tübingen: Narr.
- Lindemann, B. (1990): *Kommentare zum Kapitel „Hilfsverben mit Infinitiv“ in Helbig/Buschas „Deutscher Grammatik“*. In: Gross, H./Fischer, K. (Hrsg.) (1990): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. S. 71-82. München: indicium.
- Letnes, O. (2002): *Wollen: zwischen Referat und Vorstellung*. In: *Linguistisch-Philosophische Studien*. Band 25. S. 101-121. Trier: WVT.
- Letnes, O. (1997): *Sollen als Indikator für Redewiedergabe*. In: *Germanistische Linguistik* 136. S. 119-135. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Lyons, J. (1980): *Einführung in die moderne Linguistik*. München: Beck.
- Lyons, J. (1983): *Semantik*. Band 2. München: Beck.
- Meibauer, J. (1994): *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung: Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln*. Tübingen: Niemeyer.
- Meng, K. (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Meese, H. (1984): *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Mekuatse, F. (2002): *Epistemische Modalität in Behauptungen: zu ihrer Didaktisierbarkeit im Rahmen eines Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im kamerunischen Kontext am Beispiel von Modalpartikeln, Modalverben und der Fügung „werden“ + Infinitiv*. Universität Bielefeld: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft 2000.
- Milan, C. (2001): *Modalverben und Modalität: eine kontrastive Untersuchung Deutsch – Italienisch*. Niemeyer: Tübingen.
- Moskal'skaja, O. I. (1983): *Grammatika sovremennogo nemeckogo jazyka (Grammatik der deutschen Gegenwartssprache)*. Moskva: Wyssaja škola.
- (Москальская, О. И. (1983): *Грамматика современного немецкого языка*. Москва: Высшая школа.)
- Moskalskaja, O. I. (1984): *Textgrammatik*. Leipzig: Bibliograph. Institut.
- Morris, Ch. W. (1973): *Zeichen, Sprache und Verhalten*. Düsseldorf: Schwann.
- Moskovich, W. (2000): *Russische Politiksprache in der Vergangenheit und heutzutage*. In: Zybatow, L. N. (Hrsg.) (2000): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen*

- Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. S. 387-397. Frankfurt am Main: Lang.
- Mucchielli, R. (1973): *Arbeitsbücher zur psychologischen Schulung für Psychologen, Führungskräfte und Verantwortliche im sozialen und pädagogischen Bereich: das Gruppeninterview*. Salzburg: Müller.
- Myrkin, V. (2000): *Besonderheiten der Handlungsphasenbezeichnung im Russischen und Deutschen*. In: Kaṭny A. (Hrsg.) (2000): *Aspektualität in germanischen und slawischen Sprachen*. S. 174-181. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nehls, D. (1986): *Semantik und Syntax des englischen Verbs. Die Modalverben. Eine kontrastive Analyse der Modalverben im Englischen und Deutschen*. Heidelberg: Groos.
- Nemec, G. P. (1991): *Aktual'nye problemy modal'nosti v sovremennom russkom jazyke (Aktuelle Probleme der Modalität in der modernen russischen Sprache)*. Rostov na Donu: Rosstovskij Universitet.
- (Немец, Г. П. (1991): *Актуальные проблемы модальности в современном русском языке*. Ростов-на-Дону: Ростовский Университет.)
- Nikula, H. (2000): *Der Einfluss der Textlinguistik auf Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann W. (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. S. 843-846, 1. Handband Berlin/New York: de Gruyter.
- Nitsche, C. (2000): *Abenteuer Au-Pair – USA & Europa*. Freiburg: interconnections.
- Ohnheiser, I. (1987): *Wortbildung im Sprachvergleich Russisch-Deutsch*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Öhlschläger, G. (1984): *Modalität im Deutschen*. In: Henne, H./Oksaar, E./Polenz, P./Wiegand, H. E. (Hrsg.) (1984): *Zeitschrift für germanistische Linguistik: deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte*. Band 12. Berlin/New York: de Gruyter.
- Öhlschläger, G. (1989): *Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Peškovskij, A. M. (1956): *Russkij sintaksis v naučnom osveščanii (Syntax der russischen Sprache aus der Sicht der Wissenschaft)*. Moskva: Gosudarstvennoe uščebno-pedagogičeskoe izdanie.
- (Пешковский, А. М. (1956): *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издание.)
- Petrov, N. E. (1982): *Modal'nost' (Modalität)*. Novosibirsk: Nauka.

- (Петров, Н. Е. (1982): *Модальность*. Новосибирск: Наука.)
- Plank, F. (1981): *Modalitätsausdruck zwischen Autonomie und Auxiliarität*. In: Rosengren, I. (Hrsg.) (1981): *Sprache und Pragmatik*. Lunder Symposium 1980. S. 57-71. Lund: Gleerup.
- Plotnikov, B. (1994): *Jazykovaja mosal'nost' i eë kategorizacija (Sprachliche Modalität und ihre Kategorisierung)*. V: Jachnov, G./Mečkovskaja, N. B./Norman, B. Ja./Adam, E. S. (1994): *Mosal'nost' i modus. Obščie voprosy i realizacija v slavjanskich jazykach (Modalität und Modus. Allgemeine Fragen und Realisierungen im Slavischen)*. Str. 24-36. Wisbaden: Harrassowitz.
- (Плотников, Б. (1994): *Языковая модальность и её категоризация*. В: Яхнов, Г./Мечковская, Н. Б./Норман, Б. Я./Адам, Е. С. (ред.) (1994): *Модальность и модус. Общие вопросы и реализация в славянских языках*. Стр. 24-36. Висбаден: Harrassowitz.)
- Polenz, P. (1988): *Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin: de Gruyter.
- Popov, Vl. V./Raab, S./Tänzer, A. (2004): *Die Russen kommen und jagen nach Wissen und Kompetenz*. Abschlussbericht des Projektseminars: „Zur Situation des Akademischen Nachwuchses aus der Russischen Föderation in Deutschland – das Beispiel der Universität Bayreuth“. Lehrstuhl für Stadtgeografie und Geografie des ländlichen Raumes. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Potebnja, A. A. (1958): *Iz zapisok po ruskoj grammatike (Aus den Notizen zur russischen Grammatik)*. Tom 1-2. Moskva: Gosudarstvennoe učebno-pedagogičeskoe izdatel'stvo Ministerstva prosvjaščeniya RSFSR.
- (Потебня, А. А. (1958): *Из записок по русской грамматике*. Том 1-2. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР.)
- Quianyuan, G. (2001): *Praktische Übersetzungswissenschaft mit chinesischen Prägungen und Übersetzungsbeispielen*. Stuttgart: Heinz.
- Raabe, H. (1976): *Trends in kontrastiver Linguistik*. Band II. Tübingen: Narr.
- Rathmayr, R. (1985): *Die russischen Partikeln als Pragmalexeme*. München: Sagner.
- Rathmayr, R. (2000): *Internationale Wirtschaftsverhandlungen, eine neue Textsorte in Russland? Zum Wandel in der russischen Fachsprache*. In: Zybatow, L. N. (Hrsg.) (2000): *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. S. 341-367. Frankfurt am Main: Lang.
- Redder, A. (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.

- Regener, S. (2003): *Herr Lehmann*. Roman. München: Goldmann.
- Reinwein, J. (1977): *Modalverb - Syntax*. Tübingen: Narr.
- Reiß, K. (1995): *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft: Wiener Vorlesungen*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Roth, K. (1997): *Zur Sache! Über materielle Kultur und Interkulturalität*. Vortrag. Universität München: Volkskunde.
- Ruch, K. (2004): *Modalverbsysteme im Deutschen und Italienischen*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Universität Leipzig: Langenscheidt.
- Rug, W./Tomaszewski A. (2001): *Grammatik mit Sinn und Verstand: Übungsgrammatik, Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Ernst Klett International.
- Šachmatov, A. A. (1941): *Sintaksis russkogo jazyka (Syntax der russischen Sprache)*. Leningrad: AN SSSR.
- (Шахматов, А. А. (1941): *Синтаксис русского языка*. Ленинград: АН СССР.)
- Schindler, K. (2004): *Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassers von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schmitt, R. (2004): *Bericht über das erste Arbeitstreffen zu Fragen der „Multimodalität“ am Institut der Deutschen Sprache in Mannheim*. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837). Ausgabe 5 (2004). S. 1-5. Download am 12.05.2005, [<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/tb-schmitt.pdf>].
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München/Wien: Oldenbourg.
- Schulz, D./Griesbach, H. (1984): *Grammatik der deutschen Sprache*. München: Hueber.
- Seel, G. (1982): *Die Aristotelische Modaltheorie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Selting, M./Auer, P./Barden, B./Bergmann, J. et al. (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. In: *Linguistische Berichte*. 173. S. 91-122. Hamburg: Buske.
- Sielke, S. (1991): *Als Au-Pair in die USA: zwischen Abenteuer, „American way of life“ und Babysitting; Programme, Erfahrungen, Informationen*. München: Rumpf.
- Spranz-Fogasy, Th./Deppermann A. (2001): *Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse*. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. S. 1007-1013. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter.

- Švedova, N. Ju. (1960): *Očerki po sintaksisu ruskoj razgovornoj reči (Abriss der Syntax der russischen Umgangssprache)*. Moskva: Akademija Nauk SSSR.
- (Шведова, Н. Ю. (1960): *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Академия наук СССР.)
- Thurmair, M. (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Vaulina, S. S. (1988): *Ėvoljucija sredstv vyraženiya modal'nosti v russkom jazyke (Die Entwicklung der modalen Ausdrucksmittel im Russischen)*. Leningrad: Leningradskij Universitet.
- (Ваулина, С. С. (1988): *Эволюция средств выражения модалности в русском языке*. Ленинград: Ленинградский университет.)
- Vater, H. (1975): *Werden als Modalverb*. In: Calbert, J./Vater, H. (Hrsg.) (1975): *Studien zur deutschen Grammatik: Aspekte der Modalität*. Band 1. S. 71-148. Tübingen: Narr.
- Vater, H./ Lethnes, O. (2001): *Modalität und mehr*. Trier: WVT.
- Vinogradov, V. V. (1960): *Grammatika russkogo jazyka (Grammatik der russischen Sprache)*. Moskva: AN SSSR.
- (Виноградов, В. В. (1960): *Грамматика русского языка*. Москва: АН СССР.)
- Vinogradova, V. (1992): *Stilistik der russischen Wortbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vogel-Elsler, D. (1983): *Zum Einfluss grammatischer Theorien auf Lehrmaterial „Deutsch als Fremdsprache“*. Bern: Lang.
- Vostokov, A. Ch. (1781-1864): *Grammatika russkogo jazyka (Grammatik der russischen Sprache)*. 1980. Leningrad.
- (Востоков, А. Х. (1781-1864): *Грамматика русского языка*. 1980. Ленинград.)
- Weidner, A. (1986): *Die russischen Übersetzungsäquivalente der deutschen Modalverben*. München: Sagner.
- Welke, K. (1965): *Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart: ein Beitrag zur Erforschung funktionaler und syntaktischer Beziehungen*. Berlin: Akademie.
- Weinrich, H. (1970): *Linguistik der Lüge*. Heidelberg: Schneider.
- Weinrich, H. (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Duden.
- Weinrich, H. (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.
- Weydt, H. (1969): *Abtönungspartikel*. Bad Homburg: Gehlen.
- Weydt, H. (1977): *Aspekte der Modalpartikeln: Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen: Niemeyer.
- Weydt, H. (1981): *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Groos.

- Wolf, E. (1970): *Die Modalität in der Sicht modernen Grammatiken und in literarischen Werken des 20. Jahrhunderts*. Berlin.
- Wunderlich, D. (1981): *Modalverben in Diskurs und im System*. In: Rosengren, I. (Hrsg.) (1981): *Sprache und Pragmatik*. S. 11-53. Lund: CWK Gleerup.
- Xiao, L. (1996): *Die deutschen Modalverben und ihre Äquivalente im Chinesischen*. Magisterarbeit in der Philosophischen Fakultät II (Sprach- und Literaturwissenschaft) der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.
- Zemskaja, E. A. (2001): *Jazyk ruskogo zarubež'ja: Obščie processy i rečevye portrety (Die Sprache des russischen Auslands: Allgemeine Prozesse und sprachliche Portraits)*. Moskva/Vena: Jazyki slavjanskoj kul'tury/Venskij slavističeskij al'manach.
- (Земская, Е. А. (ред.) (2001): *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты*. Москва/Вена: Языки славянской культуры/Венский славистический альманах.)
- Zifonun, G./Hoffmann, L./Stecker, B. (Hrsg.) (1997): *Bedeutung der Modalverben*. In: *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 3. S. 1882-1920. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zielke, W. (1982): *Sprechen ohne Worte: Mimik, Gestik, Körperhaltung verstehen und einsetzen*. Landsberg am Lech: mvg.
- Zolotova, G. A./Onipenko N. K./Sidorova M. Ju. (2004): *Kommunikativnaja grammatika ruskogo jazyka (Kommunikative Grammatik des Russischen)*. Moskva: Institut ruskogo jazyka RAN.
- (Золотова, Г. А./Онипенко Н. К./Сидорова М. Ю. (2004): *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва: Институт Русского Языка РАН.)
- Zybatow, G. (1986): *Die deutschen Modalverben in epistemischem Gebrauch und ihre Wiedergabe im Russischen*. In: *Zeitschrift für Slawistik*. Band 31. S. 67-74. Berlin: Akademie-Verlag.
- Zybatow, L. (1990): *Was die Partikeln bedeuten: eine kontrastive Analyse Russisch-Deutsch*. München: Sagner.

8 Anhang

8.1 Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse

1. Seit wann bist / warst Du als Au-pair in Bayreuth bzw. in Deutschland?

2. Wo und wie lange hast Du Deutsch gelernt? (Mehrfachnennungen möglich!)

☐ in der Schule zu Hause

Falls ja: Wie lange? _____

☐ an der Hochschule/Universität zu Hause

Falls ja: Wie lange? _____

☐ Ich habe zu Hause einen Sprachkurs besucht.

Falls ja: Wie lange? _____

☐ Ich habe in Deutschland einen Sprachkurs besucht.

Falls ja: Wie lange? _____

☐ Ich habe zu Hause Privatunterricht genommen.

Falls ja: Wie lange? _____

☐ Ich habe in Deutschland Privatunterricht genommen.

Falls ja: Wie lange? _____

☐ Sonstiges: _____

3. Wird / wurde in Deiner Gastfamilie Hochdeutsch oder einer der deutschen Dialekte gesprochen?

☐ Hochdeutsch

☐ Dialekt, und zwar _____ (Fränkisch, Schwäbisch, Berlinerisch etc.)

4. Aus welchem Land kommst Du? _____

5. Wie heißt die Stadt, wo Du zuletzt gelebt hast, und wie groß ist sie?

6. Wie würdest Du Deine Deutschkenntnisse beurteilen?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ eher schlecht ☐ sehr schlecht

7. Wie würdest Du Deine Kenntnisse in folgenden Bereichen der deutschen Grammatik beurteilen?

	Ich habe damit	keine	teilweise	große	Probleme
1) Die Konjugationsformen der Modalverben (MV)					
a) <i>können</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) <i>müssen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) <i>wollen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) <i>sollen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) <i>dürfen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) <i>mögen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2) Die Stellung der MV im Hauptsatz im					
a) Präsens		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Imperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Perfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Plusquamperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3) Die Stellung der MV im Nebensatz im					
a) Präsens		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Imperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Perfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Plusquamperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4) Die Stellung der MV mit zwei Infinitiven im					
a) Präsens		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Imperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Perfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Plusquamperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5) Der Passivgebrauch mit MV im					
a) Präsens		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Imperfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Perfekt		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6) Der Konjunktivgebrauch der MV in					
a) Gegenwart		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Vergangenheit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	Ich habe damit	keine	teilweise	große	Probleme
7) Die objektive Verwendung der MV ¹		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8) Die subjektive Verwendung der MV ²		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9) Die Bedeutungsunterschiede von					
a) <i>müssen</i> und <i>sollen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) <i>können</i> und <i>dürfen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) <i>mögen</i> und <i>wollen</i>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10) Die Ersetzbarkeit von <i>nicht müssen</i> durch <i>nicht brauchen</i> (und umgekehrt) ³		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11) Die Übersetzung der MV		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

¹ Bei objektiver Verwendung der MV stellt der Sprecher einen Sachverhalt als gegeben dar. (Der Sprecher äußert sich objektiv zu einem Sachverhalt und drückt mit einem Modalverb aus, wie die im Subjekt genannte Person/Sache zu dem im Prädikat beschriebenen Geschehen/Zustand steht.)

² Bei dieser Verwendungsform bringt der Sprecher seine subjektive Einstellung zu dem von ihm geschilderten Sachverhalt zum Ausdruck (Der Sprecher äußert sich zu einem Sachverhalt und signalisiert durch das Modalverb seine persönliche Einstellung dazu).

³ Für *nicht müssen* lässt sich in den meisten Fällen *nicht brauchen* einsetzen (und umgekehrt).

8.2 Zusammenfassung der persönlichen Daten aus dem Fragebogen zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse

Eine tabellarische Darstellung ermöglicht die übersichtliche Präsentation der Angaben der Probandinnen. In der Tabelle finden sich der Name (durch ein bis drei Buchstaben abgekürzt), die ethnische Zugehörigkeit, das Alter, der Aufenthaltsstatus sowie die Termine des jeweiligen Einzel- und Gruppeninterviews der Probandinnen. Die Zeilen sind alphabetisch nach dem Namen sortiert.

Nº	Name	Ethnische Zugehörigkeit	Alter	Aufenthalts-Status	Einzel-Interview am ...	Gruppen-Interview am ...
1	A.	Weißrussland	25	Studentin	17.05.03	22.11.03
2	An.	Russland	21	Au-pair	20.08.03	02.01.04
3	G.	Ukraine	25	Ehefrau	12.07.03	14.10.03
4	I.	Ukraine	25	Studentin	07.04.04	11.07.04
5	In.	Ukraine	25	Studentin	30.06.03	22.11.03
6	Ing.	Lettland	24	Au-pair	21.10.03	05.03.04
7	Ir.	Russland	25	Studentin	18.05.03	22.11.03
8	Iri.	Armenien	23	Au-pair	02.04.04	20.08.04
9	Iv.	Ukraine	20	Au-pair	12.01.04	20.08.04
10	L.	Ukraine	24	Ehefrau	08.07.03	14.10.03
11	Le.	Ukraine	24	Ehefrau	21.05.03	22.11.03
12	Lu.	Russland	22	Au-pair	28.06.03	02.01.04
13	Lud.	Russland	19	Au-pair	19.10.03	20.08.04
14	M.	Russland	24	Studentin	16.05.03	14.10.03
15	N.	Russland	22	Au-pair	14.05.03	02.01.04
16	Na.	Kasachstan	24	Studentin	03.05.03	18.02.04
17	Ni.	Georgien	20	Ehefrau	09.03.04	11.07.04
18	O.	Ukraine	20	Au-pair	28.09.03	05.03.04
19	Ok.	Ukraine	21	Au-pair	12.07.03	28.11.03
20	Oks.	Ukraine	20	Au-pair	09.10.03	05.03.04
21	Ol.	Russland	21	Au-pair	25.06.03	28.11.03
22	S.	Ukraine	21	Au-pair	30.10.03	05.03.04
23	Sv.	Ukraine	22	Au-pair	19.05.03	28.11.03
24	T.	Ukraine	23	Studentin	09.02.04	11.07.04
25	Ta.	Ukraine	21	Au-pair	20.05.04	20.08.04
26	Tan.	Ukraine	23	Studentin	12.01.04	11.07.04
27	Tat.	Weißrussland	21	Au-pair	26.06.03	02.01.04
28	V.	Ukraine	23	Studentin	16.05.03	14.10.03
29	Va.	Ukraine	22	Studentin	29.09.03	18.02.04
30	Ve.	Weißrussland	23	Studentin	26.10.03	18.02.04

8.3 Umformung der Modalverben

I. Formen Sie die Sätze um, indem Sie die Modalverben (*können, müssen, wollen, sollen, dürfen, mögen*) durch äquivalente Ausdrücke ersetzen.

1. *Diese Abrechnung kann nicht stimmen.*
2. *Sie muss die Tiere täglich mit Wasser und Nahrung versorgen.*
3. *Können Sie den gesamten Betrag sofort und bar zahlen?*
4. *Er will dieses Jahr noch befördert werden.*
5. *Nach langer Wartezeit durften sie endlich das Land verlassen.*
6. *Es soll morgen schon wieder regnen!*
7. *Er dürfte diese Nachricht noch nicht erhalten haben.*
8. *Der Chef sollte über den Vorfall informiert werden.*
9. *Er will mich nicht gesehen haben.*

II. Finden Sie äquivalente Formulierungen zu folgenden Sätzen mit Hilfe geeigneter Modalverben (*können, müssen, wollen, sollen, dürfen* oder *mögen*).

1. *Die Stadt beabsichtigt, die alte Kirche abzureißen.*
2. *Würden Sie mir erlauben, Ihr Telefon zu benutzen?*
3. *Es ist ausgeschlossen, dass er der Täter war.*
4. *An wen denkt er jetzt wohl?*
5. *Sicher hat er davon gewusst.*
6. *Er hat den Termin sicherlich vergessen.*
7. *In der Zeitung stand, dass die Benzinpreise im nächsten Monat wieder erhöht werden.*
8. *Es wäre besser gewesen, wenn du den Brief gleich beantwortet hättest.*
9. *Es hätte nicht geschadet, wenn du den Rasen gemäht hättest.*
10. *Wahrscheinlich wurde das Bild gestohlen.*

8.4 Übersetzung

Переведите данные предложения с русского языка на немецкий.

(1) Почему у многих молодых людей всё больше появляется интерес к немецкому языку можно ответить по-разному. (2) Некоторые должны владеть иностранным, чтобы продвинуться по-должности. (3) Другие хотят улучшить свои знания для учёбы. (4) Говорят, если ты хочешь понять культуру другой страны, тебе следует выучить её язык. (5) Мой знакомый, например, хотел читать немецкую литературу в оригинале. (6) Справиться с немецкой грамматикой он был в состоянии, а вот с устной речью у него были трудности. (7) Он понимал немецкоговорящих людей, но не мог высказать всё то, что хотел высказать. (8) Конечно, нужно приложить много труда и усердия, чтобы приобрести языковые знания. (9) Для этого ты должен хотеть и уметь себя развивать. (10) И не нужно бояться делать ошибки – на ошибках учатся! (11) Если же ты хочешь в совершенстве владеть языком, нужно какое-то время прожить в этой стране. (12) К сожалению, не каждому разрешено свободно ездить по всему миру. (13) В любом случае, на сегодняшний день очень важно говорить на многих языках.

8.4.1 Sinngemäß übersetzte Musterlösung

(1) Die Frage, warum viele junge Leute immer mehr Interesse an der deutschen Sprache haben, kann man unterschiedlich beantworten. (2) Einige müssen eine Fremdsprache beherrschen, um beruflich weiter zu kommen. (3) Andere wollen ihre Sprachkenntnisse für das Studium verbessern. (4) Man sagt, wenn du eine andere Kultur verstehen willst, musst du die Sprache dieses Landes lernen. (5) Ein Bekannter von mir wollte zum Beispiel deutsche Literatur im Original lesen. (6) Er war in der Lage, sich in der deutschen Grammatik zurechtzufinden, hatte aber einige Schwierigkeiten mit der gesprochenen Sprache. (7) Er konnte Deutsch verstehen, wenn er es hörte, schaffte es jedoch nicht, alles so auszudrücken, wie er es sich wünschte. (8) Auf jeden Fall muss man sich viel Mühe geben, um sich Kenntnisse in einer Fremdsprache zu erarbeiten. (9) Dafür musst du dich sprachlich weiter entwickeln wollen und können. (10) Auf gar keinen Fall braucht man Angst zu haben, Fehler zu machen. Aus Fehlern lernt man doch! (11) Wenn man allerdings eine Sprache richtig beherrschen möchte, sollte man einige Zeit in diesem Land leben. (12) Leider darf nicht jeder überall hin reisen. (13) Jedenfalls ist es heute wichtiger als je zuvor, möglichst viele Sprachen sprechen zu können.

8.4.2 Interlinear übersetzte Musterlösung

Warum viele junge Menschen an der deutschen Sprache Interesse haben, kann man unterschiedlich beantworten. (2) Einige müssen eine Fremdsprache beherrschen, um beruflich weiter zu kommen. (3) Andere wollen seine Kenntnisse wegen des Studiums verbessern. (4) Man sagt, wenn du eine andere Kultur verstehen willst, musst du ihre Sprache lernen. (5) Mein Bekannter wollte zum Beispiel deutsche Literatur im Original lesen. (6) Er war in der Lage, sich in der deutschen Grammatik zurechtzufinden, hatte aber einige Schwierigkeiten mit der gesprochenen Sprache. (7) Er verstand deutsch sprechende Leute, konnte jedoch nicht alles ausdrücken, was er ausdrücken wollte. (8) Natürlich müssen es viel Mühe und Fleiß aufgewendet werden, um die Sprachkenntnisse zu erwerben. (9) Dafür musst du dich weiter entwickeln wollen und können. (10) Es ist nicht nötig zu befürchten, Fehler zu machen; aus Fehlern lernt man! (11) Wenn du allerdings eine Sprache sehr gut beherrschen willst, sollte man einige Zeit in diesem Land leben. (12) Leider wird nicht jedem erlaubt, frei überall hin zu reisen. (13) Jedenfalls ist es heutzutage sehr wichtig, viele Sprachen zu sprechen.